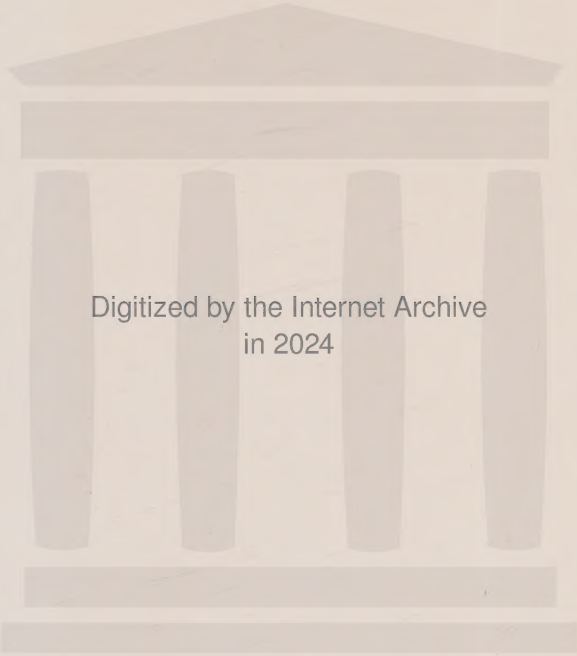


UNIVERSITY OF ARIZONA



39001013788990





Digitized by the Internet Archive  
in 2024









OBRAS DE  
RICARDO ROJAS

4

LA RESTAURACIÓN  
NACIONALISTA

SEGUNDA  
EDICIÓN



17  
7  
2

OBRAS  
DE  
RICARDO ROJAS

---

TOMO IV

LA RESTAURACIÓN NACIONALISTA

CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA  
Y BASES PARA UNA REFORMA EN EL ES-  
TUDIO DE LAS HUMANIDADES MODERNAS

SEGUNDA EDICIÓN

(PRIMEER MILLAR)

BUENOS AIRES  
LIBRERÍA «LA FACULTAD»  
JUAN ROLDÁN Y C.<sup>a</sup>  
359, FLORIDA, 359.  
1922





## BREVE HISTORIA DE ESTE LIBRO

### (PROLOGO)

**L**A primera edición de este libro apareció en 1909, y en el prólogo de la misma expliqué el origen de la obra. Doce años han transcurrido desde entonces, y habiendo cambiado tanto las circunstancias ambientales, creo necesario nuevo prólogo para esta segunda edición. Dejé pasar el tiempo sin reimprimir el libro, desoyendo incitaciones de lectores y libreros, porque aguardaba para hacerlo una ocasión propicia, que tal vez ha llegado. El editor D. Juan Roldán se propone reimprimir todas mis obras, y en la serie debía necesariamente entrar La restauración nacionalista, cuyos viejos ejemplares suelen andar de mano en mano gracias al préstamo amistoso, o aparecer de tarde en tarde a un alto precio en las librerías de lance. Entre mis obras, ésta es una de las que han alcanzado éxito más sostenido, ruidoso y extenso; de ahí que sea menester, al reimprimirla, informar al lector sobre su discutida historia.



*Nació este libro de una misión que me confió el Gobierno argentino para estudiar el régimen de la educación histórica en las escuelas europeas. Cumplí el encargo, regresé a mi país, presenté el informe, y, bajo el título de La restauración nacionalista, dicho informe, impreso oficialmente, fué repartido gratis a los maestros y publicistas de la República. La doctrina de esta obra venía a herir tantos prejuicios e intereses en nuestra sociedad, que de todas partes surgieron voces apasionadas para fustigar al autor. Entre esas voces, no fué la menos mortificante la que en Tribuna (periódico de tradición) se deslizó bajo la forma de una displicente bibliografía, poniendo en duda mi sinceridad, y diciendo que acaso yo defendía a la patria porque el Gobierno me había pagado para que la defendiera. Soporté en silencio la injuria porque me propuse desde el primer instante no polemizar sobre este libro, dejando que él solo se abriese camino entre la discusión pública, pues estaba seguro sobre el destino que lo aguardaba.*

*Años más tarde vino a mi casa, para pedirme un servicio, cierto periodista extranjero aquí avecindado (que yo sabía era el autor de aquella bibliografía anónima) y, cuando lo hube servido, le hablé del ingrato asunto; él se excusó, respondiendo que no había tenido la intención de ofenderme, y que su suelto era una de esas cosas a vuela pluma, sin meditación ni información, que a veces publican los periódicos. A pesar de ello, quiero contar en este prólogo lo que a mi glosador le dije entonces.*



*Sobre la apasionada sinceridad de mi doctrina nacionalista, no necesito defenderme; el resto de mi obra revela en qué fuentes morales se ha nutrido mi predicación. Pero en cuanto a La restauración nacionalista, que nació de un viaje a Europa y fué en su origen un informe oficial, deseo contar toda su historia. Yo era funcionario del Ministerio de Instrucción Pública cuando realicé mi viaje a Europa; el Gobierno me dió licencia para el viaje, pero sin goce de sueldo; no cobré un solo centavo de honorarios por mi trabajo; y ni siquiera fué puesto en venta mi libro Cobrar honorarios del Estado, aun por trabajos oficiales que no se hacía, era la tradición de nuestro país, sin embargo; y para mayor contraste nos hallábamos en vísperas del Centenario, cuando los millones corrían de mano en mano, a nombre del más desinteresado patriotismo. Diré todavía más: la iniciativa de mi comisión no fué del Gobierno, sino mía, y la pedí porque siendo yo entonces un autor novel, buscaba una ocasión de resonancia para decir mis verdades. No se comprende de otro modo aquellas palabras que estampé en el prólogo de la primera edición: "Este informe no podía ser documento que hoigando esfuerzos en burocrática ineptia comenzara por el "vuestra excelencia" ineludible y terminase con el "Dios guarde" sacramental. Autor, no habria podido circunceñirme en ello, ni por la indole del asunto, ni por mi idiosincrasia, que gusta de una pasión personal en las obras de la inteligencia..." Confesaré, finalmente, que mi informe manuscrito no*

*fué leído por nadie en la Casa de Gobierno; el ministro de entonces lo guardó en un cajón de su escritorio; y acaso allí hubiera quedado, a no ser mi súplica de que me lo devolviera, y me permitiese imprimirlo en los talleres de la Penitenciaría Nacional, para que los maestros pudiesen conocerlo. Así se hizo, y durante varias semanas trabajé a la par de los presos, que me tomaron gran simpatía, consiguiendo de sus manos un volumen estampado con amor y con elegancia.*

*Dado ese carácter precario de La restauración nacionalista por su origen ocasional, había en su forma primitiva dos materias visiblemente juxtapuestas: una de simple información objetiva, puramente didáctica, sobre los métodos de la enseñanza histórica en las escuelas de Europa (capítulos II, III, IV y V), y otra de crítica personal, acentuadamente política, sobre nuestra educación frente a la crisis de conciencia argentina (capítulos I, VI y VII). De ahí que aquellas dos partes, accidentalmente unidas en el informe, según aparecieron en la primera edición, hayan debido ser separadas al hacer esta edición definitiva, que bajo el nombre de La restauración nacionalista contiene lo que directamente le atañe: el problema de las humanidades modernas (historia, geografía, moral e idioma), correlacionadas en sistema docente para una definición de adoctrinamiento cívico, tal como, según mi opinión (que desde entonces no ha variado), lo requieren las condiciones de nuestro país. Así es el volumen que hoy aparece, formado con los*

capítulos I, VI y VII de la primera edición, y separado de los que versan sobre metodología en las escuelas de Europa, con los cuales formaré otro volumen bajo este título pertinente y concreto: La enseñanza de la historia, de especial interés para los pedagogos. Gracias a esta separación podrá verse mejor cómo La restauración nacionalista no aspiraba a fundar su empresa cívica en la exclusiva enseñanza de la historia, sino en un sistema complejo de historia, geografía, moral e idioma, o sea en lo que llamé "las humanidades modernas". El cabal discernimiento de dichas ideas es de importancia para la crítica de esta obra, porque de su confusión provienen muchas absurdas objeciones que han sido formuladas contra mi sistema didáctico.

Se ha dicho, en primer término, que yo pretendía hacer de la historia escolar una fábrica de pueriles leyendas patrióticas; sin embargo, todo el primer capítulo de este volumen es una réplica a esa concepción de la historia, falsa como ciencia, peligrosa como política. Se ha dicho, en segundo término, que yo pretendía dar a la historia un sitio privilegiado en los planes de estudio; sin embargo, todo el libro es la demostración de la dependencia en que la historia se halla respecto a la geografía, la moral y el idioma, hasta formar una sola disciplina dentro del humanismo. Se ha dicho, en tercer término, que yo pretendía posponer la educación física y los estudios científicos; sin embargo, en el párrafo 5 del capítulo I se emplaza a las humanidades, susceptibles de

entonación nacional, entre las otras dos disciplinas, universales por definición, de las cuales no trato, precisamente porque no les discuto su importancia ni su carácter. Se ha dicho, en cuarto término, que yo pretendía crear en la escuela, por medios artificiales e intelectuales, un sentimiento que nace de la naturaleza; sin embargo, en el parágrafo 3 del capítulo I establezco la diferencia que hay entre el patriotismo instintivo, que es sentimiento natural, y el nacionalismo doctrinario, que es método social, del propio modo que en el último capítulo insisto sobre la ineficacia de la escuela como hogar de la ciudadanía, si no la rodea en la sociedad una atmósfera colectiva impregnada de idénticos ideales. Con estos esclarecimientos precisos, espero que mis nuevos lectores no repetirán la confusión en que algunos lectores de hace dos lustros incurrieron dándose a la innecesaria tarea de refutarme.

Por aquí llegamos a la oportunidad de otra confidencia que concierne al tema y al nombre de La restauración nacionalista. Si hubiera atendido solamente a su doctrina didáctica, este libro pudo haberse llamado Las humanidades modernas; pero tales disciplinas (diversas del humanismo clásico y de las ciencias físico-naturales) habían sido estudiadas en mi obra en cuanto son resorte pedagógico de un ideal filosófico más vasto; la nacionalidad como órgano de civilización por donde el libro se desdobló ante mi espíritu, descubriendo su faz política y su intención polémica. Atento a ello, hube de llamarle La restau-

ración idealista, o bien El renacimiento nacionalista; pero desistí de ambos nombres y de los dos hice un tercero, el que adopté, prefiriéndolo con juvenil simpatía precisamente por su tono alarmante, inactual y agresivo. Yo tenía veinticinco años cuando viajé por Europa, y apenas dos años más cuando estas cosas pasaban. Además, mi propósito inmediato era despertar a la sociedad argentina de su inconsciencia, turbar la fiesta de su mercantilismo cosmopolita, obligar a las gentes a que revisaran el ideario ya envejecido de Sarmiento y de Alberdi; y a fuer de avisado publicista, sabía que nadie habría de prestarme atención si no empezaba por lanzar en plena Plaza de Mayo un grito de escándalo. Ese grito de escándalo, eficaz en su momentánea estridencia, fué el nombre de La restauración nacionalista, que no corresponde estrictamente al contenido de la obra y que habría de atraerme, como me atrajo (¡oh, bien lo sabía de antemano!), todo género de arbitrarios ataques. Lo menos que algunos pensaron fué que yo preconizaba la restauración de las costumbres gauchescas, la expulsión de todos los inmigrantes, el adoctrinamiento de la niñez en una patrioteria litúrgica y en una absurda xenofobia. Después se ha visto que tal cosa está en oposición a mi pensamiento; pero ha sido necesario para ello que el tiempo pasara, que la serenidad volviese, que se leyera bien lo que al respecto digo en el capítulo final, y que ilustres exégetas europeos enseñaran a mis compatriotas la verdad, mostrando de paso la injusticia que con este libro se cometía.



*En efecto, cuando La restauración nacionalista apareció en 1909, un largo silencio sucedió a su aparición de un extremo a otro del país. Los principales diarios de Buenos Aires ni siquiera publicaron el habitual acuse de recibo. Las más altas personalidades de la política y las letras guardaron también un prudente mutismo. El Gobierno de la nación, a quien había presentado gratuitamente la obra, no consideró del caso agradecermela, aunque fuera con una nota trivial. Predominaba en toda la República esa actitud de escepticismo y egoísmo que el último capítulo del libro señala en un cuadro recargado de sombras, pero no exento de verdad. Salvo unos pocos amigos míos muy queridos, nadie se solidarizaba públicamente con la nueva doctrina. En cambio me llegaban por buenos medios los rumores de la murmuración injuriosa, y al fin la prensa de partido empezó a hablar, pero en descrédito del autor y del libro. Una mano diligente fué recogiendo lo que entonces se escribiera. He revisado en estos días ese cuaderno de recortes, y me ha producido una impresión de comicidad el ver cómo, partiendo de diversas posiciones, coincidieron en sus ataques La Vanguardia, marxista; La Protesta, ácrata, y El Pueblo, católico. Era la tácita coalición de los intereses heridos. Luego osaron protestar algunos periódicos burgueses de colectividades extranjeras, confusamente alarmados. Sobre todo ello, que no era crítica, sino reacción pasional, predominaban los más crasos errores en la interpretación de mis ideas. Yo guardaba silencio, como lo*

*he guardado hasta hoy, dejando que la opinión pública se despertara. Aquellas injusticias yo me las había buscado con el agresivo título de mi obra; así ha de endurecerse la lanza en la moharra para herir más adentro; así ha de aguzarse el barco en la proa para hender más fácilmente las densas aguas del mar.*

*En ello estábamos cuando empezaron a sonar las primeras palabras de justicia, y éstas llegaban de los más altos pensadores europeos. A los comienzos del año 1910, La Nación publicó varios artículos de Unamuno que comentaban mi libro: "¿Cómo no he de aplaudir estas predicaciones idealistas de Rojas—decía el solitario de Salamanca—, yo que apenas hago otra cosa que predicar idealismo? ¿Y cómo no he de aplaudir su nacionalismo, yo que, como él, he hecho cien veces notar todo lo que de egoísta hay en el humanitarismo? He de repetir una vez más lo que ya he escrito varias veces, y es que cuanto más de su tiempo y de su país es uno, más es de los tiempos y de los países todos, y que el llamado cosmopolitismo es lo que más se opone a la verdadera universalidad." En diversos pasajes, Unamuno parteaba y esclarecía mis ideas fundamentales sobre historia, sobre humanismo, sobre cosmopolitismo, sobre patriotismo, sobre cultura, aplaudiendo siempre la tesis del libro, que tendía simplemente, según él, "a fundar la durable y verdadera independencia espiritual", declarando que el autor de La restauración nacionalista continuaba la obra de Sarmiento, Alberdi, Mitre y otros grandes conductores de su pueblo, aunque esa*

obra revisa el ideario de dichos antepasados. "Bien, amigo Rojas—exclamaba por ahí el vasco intrépido—, bien, muy bien. Y si la ironía canalla se ceba en usted como alguna vez se ha cebado en mí, y en una u otra forma lo llaman macaneador, lírico o cristo, mejor para usted. No haga caso de la envilecida malicia metropolitana. Aspiremos a que se nos ponga bajo el divino nombre de Quijote. ¡Bien, muy bien, amigo Rojas, y firme y duro en la pelea, que siempre se gana!" Todo esto dicho con frases tomadas a mi propio libro y publicado en La Nación, pero hablando como si hablara sólo conmigo y no con sus lectores, alborotó el avispero e hizo un inmenso bien a la difusión y a la comprensión del libro.

Tras de los repetidos y detonantes artículos de Unamuno en La Nación, apareció en La Prensa un extenso estudio de Ramiro de Maeztu, datado en Londres, ciudad universal. "El asunto de La restauración nacionalista—afirmaba Maeztu—es y será por muchos años el eje de la mentalidad argentina. Y diría que de la mentalidad universal desde que los griegos realizaron el maravilloso descubrimiento de la idea de que en un Estado, fundado en la libertad de sus miembros, el problema fundamental de la cultura es el de la sociedad, el de la coexistencia armónica de los ciudadanos, el del ideario común que hace fecunda esa convivencia." Y luego el esclarecido autor de La crisis del humanismo, entre glosas de certera exégesis y franca adhesión al sistema docente y a los propósitos civiles de mi obra, decía del escritor ar-



*gentino entonces mal comprendido en su país: "¿Necesitaré expresarle mi aplauso al verle alistarse en una bandera que es forzosamente la de cuantos hombres de cultura ha habido en el mundo? ¿Necesitaré recomendar el examen atento de su informe, si digo que ya no es posible la existencia de un pueblo inconsciente, sobre todo si se trata de un pueblo regido por instituciones democráticas?"*

*Después del juicio de Maeztu, que ratificaba el de Unamuno, la batalla parecía ganada por mi libro, al menos en el terreno de la discusión filosófica, cuando por ese mismo año de 1910 llegó desde Montevideo otra voz latina bien conocida de nuestra juventud: la voz de Rodó, que me decía: "... He leído ya La restauración nacionalista, y ahora la tengo a estudio, no sólo porque el tema me interesa, sino porque su libro es de aquellos que, después de leídos, merecen ser estudiados, es decir, leídos de nuevo y con reflexión. ... Ya sabe usted cuánto concordamos en cuestiones fundamentales y con qué simpatía debo acompañarlo en su tesis—el carácter nacional de la enseñanza—, opinando, como opino de antiguo, que hay necesidad vital de levantar sobre la desorientación cosmopolita y el mercantilismo una bandera de tradición y de ideal. ... Deseo que en su país se mida y atienda toda la importancia de su patriótico esfuerzo." Luego, pues, según la opinión de los más altos maestros de cultura en los pueblos hispanoamericanos, La restauración nacionalista no preconizaba una regresión a la barbarie.*

*Unamuno, Maeztu y Rodó escribían en español: su palabra podía parecer sospechosa. Necesitaba yo ver tranquilizados a los socialistas y a los extranjeros aquí residentes, que continuaban sin entender mi libro, y entonces fué cuando Enrico Ferri, socialista italiano, y Jean Jaurès, socialista francés (dos maestros a quienes yo no conocía personalmente), vinieron a dar conferencias en el Odeón, ofreciéndonos, a mi y al país, la sorpresa de comentar este maltratado libro, manifestando explícita adhesión a mi doctrina didáctica y a mis ideales políticos.*

*Ferri, en septiembre de 1910, dijo en su conferencia: "Ricardo Rojas, che e stato in Europa a studiarvi le condizione delle scuole, ha pubblicato un suo informe che e chiamato: La restaurazione de la coscienza nazionalista. Ebbene, in quel volume noi abbiamo trovato la presenza di un chiaro e preveg-gente pensiero, e la visione netta del dovere che alla Argentina s'impone. E noi tutti abbiamo interesse che l'Argentina sappia battere la via che tanti illustre suoi figli vanno tracciandole; abbiamo interesse perche se domani l'Argentina, non avendo saputo premunirse a tempo, dovesse titornare al periodo della sua febre politica, non solo essa ne risentirebbe il danno, ma esso si repercurterebbe sull'Italia, su tutte le nazione; perche tutti risentono l'influenza di un morbo che si manifesta in un punto dil gran corpo sociale. Ecco perche quando noi veniamo qui, non lo facciamo soltanto per voi che pure amiamo, ma lo facciamo anche per noi..."*

*f a*

*Y Jaurès, en septiembre de 1911, dijo en su conferencia: "L'internationalisme n'est pas le cosmopolitisme. Pour être vigoureuse l'action internationale suppose des nations conscientes. Le cosmopolitisme est un deraciné qui n'a que des intérêts flottantes. ... S'il est ainsi, comment, avec les éléments multiples dont vous disposez en Argentine, ne constituez-vous pas une démocratie nationale la plus claire, la plus une... « Vos universités se préoccupent du problème. J'ai entendu quelques-uns de vos maîtres dire que ce serait le rôle du haut enseignement argentin de constituer la nationalité argentine en offrant à tous un idéal commun. ... Vous savez que des maîtres de votre pays ont été délégués par le Ministère de l'Instruction Publique, pour étudier, en Europe, la façon dont était l'enseignement de l'histoire... Ainsi vous pouvez et devez dire—suivant la définition de Ricardo Rojas—qui l'enseignement national habitue les esprits à s'intéresser au passé et à l'avenir de la Nation... »*

*La conferencia de Ferri se publicó en la Patria degli italiani; la conferencia de Jaurès, en Le Courrier Français; y aquellas dos autorizadas opiniones me rehabilitaron a los ojos de muchos socialistas y de muchos extranjeros que en el primer momento habían recibido con alarmas mi obra.*

*Las polémicas y comentarios provocados por La restauración nacionalista dentro y fuera de la República han sido tantas, que no cabría en este prólogo la enunciación de toda su bibliografía. Con sólo el material llegado a mis manos podría formarse un grueso*

*volumen, que no carecería de interés para la historia de las ideas argentinas, y que a la vez sería precioso documento de cómo el ideal enunciado en un libro pudo propagarse o transformarse en una interpretación colectiva. Esta obra, nacida en disidencia con una tradición intelectual y con un ambiente político inmediatos, fué primeramente negada, incomprendida, discutida; pero finalmente se dividió la exégesis en una versión fiel, y en otra, que bajo el nombre de nacionalismo, se apartaba sin embargo de ella. Este libro es llevado y traído, desde hace dos lustros, en nuestros debates políticos, estéticos y pedagógicos, pues todos estos problemas son discutidos en él. Si algunos lo invocan para fines de utilidad banderiza o de violencia xenófoba, no es mía la culpa, ni puedo yo evitarlo. Hay una diferencia fundamental entre lo que es la doctrina de esta obra como iniciación teórica de nacionalismo y lo que puedan ser las interpretaciones ajenas en los varios matices de la acción militante. Me interesa que se perciba esta diferencia, y guardo sentimientos de gratitud para todos aquellos compatriotas que en diversas formas han contribuido a la difusión y defensa de mis verdaderas ideas. No pongo aquí sus nombres, porque siendo ellos numerosos lamentaría omitir a algunos.*

*Yo había sentido la primera intuición emocional de este libro cuando era un adolescente, al venir de mi provincia mediterránea a Buenos Aires, y experimentar, como hijo de El país de la Selva, el primer contacto con la ciudad cosmopolita, informe y enorme;*

*habíalo concretado después en doctrina al contemplar el espectáculo de civilizaciones seculares en pueblos homogéneos, tal como las describí en mis Cartas de Europa; y por fin habíalo desarrollado dialécticamente a propósito de nuestra educación, obedeciendo a una voz interior que me mandaba escribirlo. Este sistema de ideas, que por azar apliqué primero en La restauración nacionalista a nuestros problemas de educación, lo apliqué luego a nuestra formación étnica en Blasón de Plata, a nuestra emancipación democrática en La Argentinidad, a la evolución de nuestra cultura en la Historia de la Literatura Argentina, y preparo dos libros nuevos en que lo aplico a nuestra economía y a nuestra estética, fundamento y coronamiento de la vida civil. Con ello habré aclarado del todo muchas ideas de las que sólo hay esbozos en La restauración nacionalista, incorporando más directamente su espíritu a los problemas actuales de la política y del arte, según lo he venido insinuando desde años atrás en fragmentarios trabajos, como El Arte americano y Definición del nacionalismo, que serán también reunidos en series y presentados al lector en volúmenes análogos al presente. Muchos son los amigos jóvenes que me han solicitado la reedición de este libro y de los otros que anuncio. A esos jóvenes, y a tantos discípulos ignorados, dediqué mi pensamiento en tales obras; a ellos les corresponde, por consiguiente, combatir los equívocos populares sobre nacionalismo e indianismo, evitando que sea dogma regresivo o agresivo lo que*



*debiera ser manantial viviente de cultura, en continua superación de justicia social y de belleza. Este libro, y los demás que con éste se relacionan, permiten probar que no he formulado mi doctrina para defender a una clase social contra otra, ni para espolear los odios arcaicos de la xenofobia, ni para aislar a mi nación entre otras de América, ni para cristalizar nuestro pasado en los ritos de la patriotería, sino para dar a nuestro pueblo de inmigración (según me entendieron Unamuno, Maeztu, Rodó, Ferri, Jaurès y tantos comentadores eminentes) una conciencia social que haga de la Argentina un pueblo creador de cultura en el concierto de la vida internacional, a la cual pertenecemos.*

*La buena fortuna lograda en doce años por La restauración nacionalista explica por qué hablo de ella con desusada inmodestia: es que me parece no estar hablando de mí, ni de cosa mía. El mensaje que ella enunció es hoy divisa de muchas conciencias. Estado de alma individual, ha tendido a hacerse estado de alma colectiva. La Prensa, la Universidad, la literatura, las artes, la política argentinas, sienten ahora la inquietud de los problemas aquí planteados. Los trabajos de renacimiento idealista que proyecté en las "conclusiones" del libro han venido realizándose desde 1910, bajo los auspicios de diversas instituciones sociales.*

*Seguir el desarrollo de estas ideas en la cultura local, queda fuera de mis propósitos en este prólogo; pero entretanto puedo decir, ante semejante es-*

*pectáculo de fuerzas espirituales en plena labor, que La restauración nacionalista ya no me pertenece y que ella ha sido como predio comunal, en donde cada uno entró a cortar su leña. Mi actitud personal ante cada hecho importante, ha señalado las diferencias o concordancias que yo notaba entre las ideas del libro y los hechos de la ajena interpretación, como se lo verá en otros volúmenes.*

*Harto ha cambiado el ambiente de nuestra patria y del mundo, desde los días ya lejanos en que escribí este libro henchido de ánimo juvenil. La reforma electoral de 1912 ha transformado nuestra política, y empezamos a practicar la democracia representativa. La guerra mundial de 1914 ha transformado la vida internacional, y empezamos a ver el ocaso de ciertos prestigios europeos. La revolución rusa de 1917, ha transformado la ilusión del internacionalismo revolucionario, y empezamos a revisar los dogmas del marxismo.*

*Tan profundos cambios, unidos a otros de nuestro progreso social, hacen que muchas frases de La restauración nacionalista —frases de simple valor polémico— hayan perdido su actualidad. Hoy no las escribiría; pero he creído que tampoco debía tacharlas en esta reedición. Así estos capítulos reaparecen fieles a su texto inicial, de no ser algún retoque para salvar erratas o para hacer más claro mi pensamiento.*

*Larga es la senda abierta al nuevo ideal de los argentinos, y he creído que por buen trecho en el resto*

*de la jornada, aún podría alumbrar a muchos jóvenes la luz que hace doce años encendi en estas páginas.*

*R. R.*

*Buenos Aires, 1.º de enero de 1922.*



# LA RESTAURACIÓN NACIONALISTA





## CAPITULO PRIMERO

### TEORÍA DE LAS HUMANIDADES MODERNAS

**R**EALIZAR en las escuelas nacionales, después de su desastrosa experiencia de cincuenta años, una adaptación del programa, del texto y del material didáctico de historia a las necesidades argentinas, tal es el problema que este libro plantea. Pero la Historia es en la actualidad, por la índole peculiar de sus estudios, el centro de *las humanidades modernas*, y cualquiera reforma que la afecte refluye en todo un grupo de materias afines. De ahí que antes de concretar los términos del problema nuestro, como lo hago en los últimos capítulos, me ha parecido que el orden más lógico de mi exposición exigía, previamente, la teoría de los estudios históricos, como ciencia y como asignatura.

## I

LA Historia ha tenido los mismos orígenes de la Epopeya. En sus formas primitivas, cuádrale a la primera la definición que daba de la segunda el antiguo. Explica Horacio a Pisón y sus hijos—*pater et juvenis patre digni*—el carácter que han de tener las diversas formas poéticas, y hablando del canto heroico, cuyo paradigma da Homero, dice:

*Res gestæ regumque ducumque et tristia bella  
Quo scribi possent numero monstravit Homerus.*

Narró la Historia en sus orígenes, como el congénere relato de la Epica, los episodios de las grandes vidas, y en torno a la figura central de sus héroes, animó la política de las ciudades, el dramático espanto de las batallas. Así naciera esa narración biográfica y dinástica legada por los antiguos, cuya tiranía retórica, al imponer la pauta de sus formas, impuso también su espíritu a los modernos.

Fué menester el transcurso de muchos siglos, y a su término la substancial renovación filosófica de la Enciclopedia, libertadora en el orden político como la Reforma lo fuera en el religioso, para que, al cambiar la concepción del hombre y de la sociedad, cambiara con ello la concepción de la Historia. Al pasar del siglo XVIII al XIX, dejaría de

ser el relato de una vida providencial y la descripción de instituciones administrativas o episodios marciales, para tornarse tragedia de innumerables protagonistas, o síntesis de complejas civilizaciones.

Dejando, por ahora, de lado el nombre de quienes teorizaron con vagas filosofías la evolución moderna del género, o lo que llamaré *la integración de la Historia*, yo prefiero ilustrar las aserciones susodichas con la obra misma de los historiadores. Series biográficas son, entre las clásicas, *Los doce Césares*, de Suetonio; *Las varones ilustres*, de Plutarco. Verdad que este último, en el capítulo de Alejandro, se excusa de no referir sino las más celebradas entre la muchedumbre de sus hazañas, y explica la supresión de las otras, diciendo: "porque no escribimos historias, sino vidas". En cambio, los *Anales*, de Tácito; las *Décadas*, de Livio, no son relatos de individuos, sino de pueblos; pero subordinanse a una cronología política y las multitudes les interesan preferentemente como unidades marciales. Tucídides, relatando la guerra del Peloponeso, y César la campaña de las Galias, entregan a la posteridad el testimonio de los únicos hechos que acostumbraba perpetuar la Historia, y dan el tipo de sus narraciones militares. Del fenómeno humano interesaba a los historiadores clásicos la vida de los héroes, y ésta se manifestaba en gestos más que en ideas. Del fenómeno colectivo les interesaban las instituciones políticas, o los su-

cesos externos que podían modificarlas; pero no el contenido espiritual de la civilización, al cual sirven las fuerzas del orden social y del progreso tan sólo como envoltura protectora. La vida tendía para ellos a dramatizarse, y el sujeto de su relato personalizábase en un protagonista, magistrado en la ciudad y soldado en las lejanas provincias. Si en semejante historia, al lado de los príncipes figuran los oradores—Demóstenes en Grecia, Cicerón en Roma—, es porque la oratoria constituía en aquellas sociedades una fuerza política, y a falta del verbo impreso del periodismo, el verbo oral conducía, en la tribuna del Agora o en los rostros del Foro, las pasiones de la muchedumbre. Por otra parte, me atrevería a decir que en la Historia ese era también un legado de la Epica, y para comprobarlo bastaría me recordar que la Iliada comienza con una escena del Agora y una deliberación demagógica de los caudillos homéricos (1).

Después de los periodos clásicos, la invasión de los bárbaros y la caída del Imperio Romano com-

(1) HOMERO (*Iliada*, Rapsodia I): "Aquiles convocó los pueblos en el Agora". Y cuando estuvieron todos reunidos, levantándose entre ellos, Aquiles habló así", etc. Y a su discurso siguen el de Kalcas, adivino, y el de Agamenón, "rey de los hombres".—La introducción del discurso, real o imaginario, en las historias, arranca de ahí, transmitido por los maestros griegos, así el de Pericles dado por Tucídides. El debate de la Rapsodia IX es aún más completo como escena parlamentaria. Algunos críticos atribuyen a Homero el haber introducido la palabra *orador*.

portaron el desastre de la cultura latina. Vueltas las sociedades al régimen de la violencia guerrera y del aislamiento feudal, la inteligencia, que había desandado su camino, debió recomenzar, en difícil aprendizaje, la labor del espíritu. Tornarían las artes a una infancia nueva. Durante la germinación de los siglos medioevales, la escultura tallaría penosamente sus crucifijos deformes (1), en tanto Alonso Cano y Miguel Angei llegaban; la arquitectura elaboraría el arco románico de la capilla señorial, mientras venía el gótico a florecer en la ojiva de las catedrales. Y así, la literatura, vuelta de golpe a la puerilidad anecdótica, escrita en latín bárbaro o en romance naciente, yacería en los pormenores de la crónica, hasta que el Renacimiento restaurase los modelos clásicos a los ojos de los nuevos historiadores.

A través de la Edad Media, la constitución de la sociedad y del gobierno cambiaron radicalmente. Junto al poder de los príncipes y de los reyes se

(1) El autor hace esta alusión en recuerdo de dos crucifijos medioevales que vió en España: el uno, en el Museo Arqueológico de Madrid, con esta leyenda: *Ferdinandus Rex, Sancia Regina*, del siglo xi; y en la Catedral de Salamanca, el otro, con el cual una vez fué arengada la hueste de Don Rodrigo Díaz de Vivar. El primero es de marfil con dos piedrecillas negras incrustadas a guisa de ojos. Del segundo, tallado en madera, hay un fotograbado que los estudiosos pueden ver en la lámina 374 del libro inglés *Leon, Burgos and Salamanca*, "A historical and descriptive account", by Albert F. Calvert, tomo de *The Spanish Series*.

había levantado el de los obispos y los papas, y los cronistas de la época reflejaron ese doble aspecto de la sociedad en que vivieron. Agréguese a ello la prepotencia sincrónica del sentimiento religioso, que llegó al paroxismo en el Milenario, que fué a atacar a los infieles en Jerusalem, que defendió a la cristiandad en las riberas del Mediterráneo, y veremos animarse junto a la silueta de los antiguos héroes terrenales, el héroe a lo divino, el hombre animado por la virtud del renunciamiento y del milagro. Pero estas vidas de Santos transmutaban en la *Leyenda dorada* la vieja Mitología, y más de una vez sus nombres, ungidos por la gracia, mezcláronse en los poemas populares con alegorías y reminiscencias paganas. Los nuevos protagonistas no modificaron, pues, la concepción de la historia clásica. La vida de los reyes en sus castillos o en sus campañas; la vida de los pontífices y obispos, guerreando ellos también como soldados; la fe misma convertida en un ejercicio bélico ante las múltiples personificaciones y asechanzas del mal; todo eso no hizo sino afirmar, en la Historia renaciente, su primitivo carácter biográfico, militar y político. Los cronistas de la Europa Central siguieron describiendo las formas administrativas de la sociedad, o narrando sus episodios marciales. Villehardouin, en el siglo XIII, contaba las expediciones a Tierra Santa, los desacuerdos de los Cruzados o el sitio de Constantinopla. Iguales temas interesaban a Joinville; Froissart narraba contiendas feu-



dales; Monstrelet, más tarde, refería la vida del predicador Thomas Couette, y el célebre Commynes la de Luis XI o la de su rival el Temerario. Y si tan circunscripto era su campo, su sentido crítico era escaso y su filosofía no pasaba de un ingenuo providencialismo. Commynes remitía los príncipes a la justicia de Dios—*devant nostre Seigneur qui en sera le vray juge* (1)—, y esta misma intervención de las potencias divinas continuaba manteniendo en la Historia el recuerdo de la Epopeya madre, según la ya transcrita definición horaciana: *Res gestæ regumque ducumque et tristia bella...*

Al comenzar la Edad Moderna, acontecimientos capitales modificaron la faz de la tierra, y renovaron la inteligencia de los negocios humanos. Ese proceso aún no ha concluído, a pesar de la Revolución Francesa que simuló la total liquidación de un régimen y la fundación de otro nuevo. Muchos años después de ella, y en plena restauración, Augusto Comte en sus divagaciones políticas, denominaría, con apelación medioeval, partido *feudal* y *pontificio* al bando de los reaccionarios. Pero el movimiento moderno comenzara con tanto vigor que ya en el siglo xvi era otra la concepción de los estudios históricos. La reforma luterana entregaba, de hecho, a los historiadores, el instrumento del libre examen y de la crítica antes desconocido; la formación de las nacionalidades daba su golpe más

(1) Philippe de Commynes es ya un escritor del siglo xv, pues murió en 1453.

fuerte a la centralización pontificia—fantasma sobreviviente del Imperio Romano—limitándolo categóricamente por el concordato o suprimiéndolo del todo por el anglicanismo. Los descubrimientos geográficos ampliaban el destino de la civilización; el estudio de las antigüedades helénicas ahondaba en lo pretérito la perspectiva de los tiempos; la elaboración de nuevos idiomas llevaba un cálido soplo original a la altura ya helada del latinismo; la imprenta ponía en circulación las nuevas fuerzas espirituales; y así los historiadores extendieron a las artes y las costumbres su relato, procurando traducir esta visión más completa de la vida en un estilo más noble, que dignificase la simple narración medioeval hasta la gravedad del modelo clásico, ya restaurado a la nueva luz del Renacimiento. Así en Florencia, por ejemplo, a la *Cronaca Fiorentina* de Dino Compagni, donde el continuador de Ricordano Malespini, otro cronista del 1300, refiere en tono apasionado y pintoresco las contiendas municipales de su ciudad, *la nobile città figliuola di Roma*, como él mismo dice, sucédele Niccolò Machiavelli con su *Storie Fiorentine*, el cual mostró en las postrimerías del siglo xv que la cultura histórica en Europa había alcanzado la altura de los maestros griegos y latinos.

Tocaríales a los historiadores de Indias, muchas veces cronistas de sus propias hazañas, el dar nuevos modelos, generando al contacto de la brava alma hispánica y de la América virgen, una prole

de epopeyas históricas y de crónicas épicas, que muestran a la Epopeya y a la Historia realizando su postrera jornada de hermanas. Naturalmente, una y otra se desvirtuaron al juntarse, inmolando con harta frecuencia la belleza a la prolijidad del relato o la veracidad a la rima despótica de las octavas reales, que eran la estrofa preferida.

Entre las numerosas obras del género y de la época, una podría ser excepción, por la amplitud moderna del asunto: los *Comentarios Reales* de Garcilaso de la Vega (1). Este escritor americano a quien los tratadistas europeos ignoran u olvidan, fué un precursor; y ya no asombran Macaulay ni Mommsen, ampliando hasta la vida popular la visión de la Historia, cuando se ha leído a este descendiente de los Incas que varios siglos antes, en

(1) El mejor resumen de la vida de este escritor, uno de los más grandes que ha producido la América, lo hicieron sus propios enterradores para la lápida de su tumba en Córdoba de España: «EL INCA GARCILASO DE LA VEGA: VARÓN INSIGNE, DIGNO DE PERPETUA MEMORIA: ILUSTRE EN SANGRE: PERITO EN LETRAS: VALIENTE EN ARMAS: HIJO DE GARCILASO DE LA VEGA: DE LAS CASAS DE LOS DUQUES DE FERIA E INPANTADO, Y DE ELIZABETH PALLA, HERMANA DE HUAINA CAPAC, ÚLTIMO EMPERADOR DE LAS INDIAS: COMENTÓ LA FLO- RIDA: TRADUJO A LEÓN HEBREO Y COMPUSO LOS COMENTARIOS REALES: VIVIÓ EN CÓRDOBA CON MUCHA RELIGIÓN: MURIÓ EJEMPLAR: DOTÓ ESTA CAPILLA: ENTERRÓSE EN ELLA: VINCULO SUS BIENES AL SUFRAGIO DE LAS ÁNIMAS DEL PURGATORIO: SON PATRONES PERPETUOS LOS SEÑORES DEÁN Y CABILDO DE ESTA SANTA IGLESIA: FALLECIÓ A XXII DE ABRIL DE MDCXVI.

*Rueguen a Dios por su ánima.*

las postrimerías del xvi, mostraba el mismo criterio. El juntó la descripción del ambiente geográfico con el de las primeras razas que lo habitaron, como más tarde lo haría Hipólito Taine. Pintó las idolatrías originarias que se sintetizaron en la unidad teogónica de los cultos solares—base de la labor política de los Incas—como más tarde lo haría Fustel de Coulanges. El habló de la fauna, la flora, la lengua, los vestidos, las artes, las casas, las decoraciones, la escritura, los cultivos de la era precolumbiana; narró el descubrimiento y conquista del Nuevo Mundo, las guerras civiles de los caudillos españoles, hasta la muerte de estos últimos, inspirándole la condenación de don Diego de Almagro, páginas dignas de los más grandes historiadores antiguos. Clásica por el acento de su estilo, es admirable por la serenidad de su juicio. La tradición oral que, casi exclusivamente, sirvió de fuente a su información, podría ser su falta más grave; pero la menciono por la abundancia de sus datos, que dan una visión integral de las sociedades descriptas.

La obra de Garcilaso no ejerció influencia alguna, desde luego. La recuerdo como a las anteriores, porque me ha parecido el procedimiento mejor para fijar, por las historias realizadas, cuál era el criterio de sus autores sobre el género, y cuáles las transformaciones respecto de su contenido.

La integración de la historia obróse después, gracias a libros más afortunados, o por medio de la propaganda filosófica. Mencionar los nombres que

ilustran esas polémicas de dos siglos, fuese nombrar a todos los más célebres humanistas. Baste recordar que el espíritu laico y democrático del siglo XVIII abogó porque junto con la historia de los reyes se hiciese la de los pueblos. Sobra el decir también que los dos más decisivos impulsos fueran dados en tal sentido por Montesquieu y por Voltaire. Montesquieu en su *Spirit des lois* expuso la influencia del ambiente físico sobre el carácter y desenvolvimiento de los pueblos. Voltaire llamó la atención sobre los fenómenos económicos y jurídicos. A ambos se les considera como los iniciadores del movimiento de integración que más tarde se completó en Alemania, substituyendo la historia de las dinastías por la "historia de la civilización" o *Kulturges chichte*, como dicen los alemanes, con una voz comprensiva y difícil que otros idiomas parecen aceptar.

Durante el antiguo régimen y aun en la Restauración, escribióse la Historia *ad usum Delphini*, forjando del pasado una leyenda en la cual se glorificaba a los antepasados del Príncipe. En el siglo XIX se tornó cada vez menos dramática. Subsistió la leyenda política y a esa época pertenecen la de Napoleón en Francia y la de los Hohenzollern en Alemania. Subsistió la biografía; y a ese siglo pertenecen las teorías y los libros harto notorios de Carlyle en Inglaterra y de Emerson en América. Pero la Historia verdadera y alta amplió de tal manera sus estudios, que con la ayuda de numero-



sas ciencias auxiliares, comprendió el territorio y su influencia sobre el habitante, la raza y sus transformaciones, las ideas y sus formas estéticas o religiosas, el héroe y las muchedumbres, el gobierno y la familia, las costumbres y la ley, la evolución interna y externa de las instituciones, concurrendo por investigaciones parciales a una síntesis sociológica aun no encontrada. De ese espíritu han nacido historias como la inglesa de Macaulay (1), la francesa de Taine, la romana de Mommsen, la Universal de Cantú, o trabajos especiales como la *Histoire de la littérature anglaise*, la *Cité Antique* *L'histoire de l'art*. Con ellas quedara a espaldas, en bien de la verdad y la libertad, la vieja historia externa y dinástica, cuya flor acaso sea aquella *Corona Gótica* donde el cronista Alfonso Núñez de Castro narraba la vida de los antiguos reyes españoles: Don Pelayo, Don Alfonso, Don Fruela, Don Silo, Don Ordoño, Don García, Don Sancho, Don Bermudo... (2).

(1) Thomas Babington Macaulay en su *History of England* dice: «It will be my endeavour to realate the history of the people as well as the history of the governement, etc.» (pág. 10, de la edición I. M. Dent & C<sup>a</sup> London) «...relatar la historia del pueblo tan bien como la del Gobierno...»

(2) El autor de la *Corona Gótica* cita con frecuencia al Padre Mariana, cuyas *Tablas Cronológicas* podrían también ser un ejemplo de la vieja manera de escribir la Historia. Pero no he pretendido dar un índice bibliográfico, sino referirme, como antes declaré, a algunas obras típicas que contribuyesen a la definición de lo que ha sido y es hoy el contenido de la Historia.



ESA integración del contenido de la Historia, ha comportado también un cambio en la naturaleza de la misma. Los clásicos la consideraban como un género literario; pero los modernos han pretendido hacer de ella una ciencia.

El historiador tenía para las mentes antiguas un prestigio sacerdotal: era un poseído del numen en cuanto su imaginación reanimaba la sombra de los héroes; y era un intérprete de la Divinidad, en cuanto su conciencia discernía el crimen de la virtud, y distribuía la gloria o el vilipendio. Por eso casi hasta nuestros días, en el último florecimiento romántico, los combatientes políticos que protestaban de su sinceridad, en la amargura de las luchas actuales, apelaron siempre ante lo que ellos llamaban "el fallo de la posteridad", "el tribunal de la Historia"... Y siendo ésta una forma de inspiración, le asignaron los griegos una Musa; mas los modernos hubieran querido que aquella Clío de las acciones ilustres, no compartiera con Terpsícore de la danza y Polymnia del canto, la visión de la selva apolínea... Proscripta ya del Helicón, como su hermana que descifró el misterio de los astros, vagara hoy, en ocio lírico, por un camino de la Beocia...

Mientras algunos graves profesores modernos sostenían el carácter científico de la Historia, los románticos se lo negaban, habiéndose dado el fenómeno curioso de que los románticos, cuyo estado de ánimo es siempre un paroxismo de fe, coincidieran en ello con los escépticos. Entre éstos, uno tan ilustre como perverso, acaba de hacer, sobre tales polémicas, la más afligente de sus caricaturas (1).

(1) Anatole France la ha trazado en el prólogo de *L'Ile des Pingouins*, historia simbólica de Francia, concebida tal vez cuando aquél se documentaba para escribir su vida de Juana de Arco. Para escribir su historia de Pinguinia pasó por embarazos debidos a la falta de pruebas unas veces y otras a la oposición de varios testimonios. *Les perplexités commencent lorsque les événements sont rapportés par deux ou plusieurs témoins*. En tal vacilación, pidió consejo a numerosos arqueólogos y paleógrafos. Y éstos le contestaron con desdén: *C'est que nous écrivons l'histoire, nous?... Nous publions des textes purement et simplement. Nous nous en tenons à la lettre. La lettre est seule appréciable et définie. L'esprit ne l'est pas; les idées sont des fantaisies. Il faut être bien vain pour écrire l'histoire: il faut avoir de l'imagination*.“ Abatido en tal incertidumbre, pensó ver a uno de los que aun escriben historia, pensando que «la raza no estaba aún extinguida, pues se conservan cinco o seis en la Academia de Ciencias Morales.” Cuando al acercarse a uno de éstos le confió su congoja, el historiador oficial le dijo: --¿Para qué se toma usted ese trabajo de investigaciones, mi buen señor; y para qué componer una historia nueva, cuando no tiene usted sino que copiar las más conocidas, como es costumbre?— Y abundó en otras consideraciones tendientes a demostrar los peligros de la investigación y de las historias que rectifican la verdad ya consagrada... Y así compuso su nueva obra, que pertenece—dice su propio autor—*au genre de la vieille histoire... ce qui est un art plutôt qu'une science*.

Tales disputas, ni la nueva orientación de los estudios históricos, no han podido suprimir del todo la historia imaginativa, ni desviar el gusto general ocasionado a la evocación violenta y pintoresca de Carlyle, por ejemplo, que nos hace sentir, hasta en los giros de su sintaxis bárbara, las cálidas pasiones de la Revolución (1)—siendo él quien ha dicho de la Historia: *the true epic poem and universal divine scripture*.

En cambio, esas disputas, exageradas por espíritus unilaterales y no siempre comprensivos, han traído una verdadera confusión en las ideas, que conviene aclarar. Así se explica que los enemigos de la Historia como ciencia y como asignatura escolar, hayan esgrimido a veces contra ella las opiniones de Spencer, quien en su tratado de Educación la censura, y que sus partidarios hayan exagerado las de Taine, quien en diversas obras le atribuye virtudes extraordinarias (2).

Desde luego, la Historia no es ni puede ser una ciencia, en el sentido positivo de esta palabra. La

(1) *The French Revolution*—(Edinburgh edition). De la cual hay una buena traducción española por Unamuno que conserva, en cuanto es posible, la sintaxis original.

(2) Taine era de los que creía, como todos los que exageraron el positivismo y la escuela histórica, que no se puede saber cómo es una cosa sin saber cómo ha sido antes. „¿Qué es la Francia contemporánea? —se pregunta en *Les Origines* (t. I. p. v.) *Pour répondre a cette question, il faut savoir comment cette France c'est faite, ou, ce qui vaut mieux encore, assister en spectateur a sa formation.*» —Luego afirmaba a cada instante la obje-

ciencia requiere *hechos*, susceptibles de comprobación objetiva, y después conocimientos susceptibles de organizarse en sistema y de fundarse en leyes. La Historia carece de tales hechos, desde que sólo se nos alcanza del pasado una sombra mental, una reconstrucción que es siempre imaginativa. Hechos de tal naturaleza son tan controvertibles, y tan dóciles a nuestras concepciones *a priori*, que tampoco se ha podido fundar en ella una sola ley sobre la Civilización. Casi todas las fantásticas leyes de la llamada filosofía de la Historia, se hallan hoy en descrédito. Agréguese a ello la cantidad de pasiones o prejuicios de raza, de época, de escuela que perturban los juicios humanos, y se habrá notado un factor subjetivo que unido a la naturaleza misma de los fenómenos sociales y del conocimiento histórico, impedirá a este último organizarse en sistema científico.

Cuanto Spencer ha dicho en contra de la Historia, no sobrepasa las precedentes afirmaciones; y quiero transcribir sus propios juicios, no sólo por las limitaciones con que deseo fijarlos, sino por la influencia que sus ideas pedagógicas han tenido en buena parte de nuestro magisterio normalista, y sus concepciones sociológicas en la cultura de los

tividad del hecho histórico: «*On permettra a un historien d'agir en naturalisten*», dice en el prefacio de *L'ancien régime*. Iguales afirmaciones hay en la *Histoire de la littérature Anglaise*, v. gr: «*Ce sont les règles de la végétation humaine que l'Histoire a présent, doit chercher etc., etc.*» (v. pág. XLIV. t. I.)



abogados argentinos, tan numerosos en nuestro profesorado secundario.

En primer término, Spencer tenía la ilusión de una ciencia nueva, que le apasionaba tanto como a los paladines de la escuela histórica apasionase la Historia: Spencer cultivaba la *Sociología*. Ciencia un tanto híbrida, como el vocablo con que Augusto Comte la bautizara, o al menos ciencia en vías de formación, será, en lo futuro, lo que a la química actual la alquimia originaria y quimérica. Deseaba, entretanto, que la sociología fuese el fin de todos los conocimientos, y así como la Historia había avasallado a tantas ciencias auxiliares, ésta se le sometiera en servidumbre o solidaridad intelectual. "Lo que realmente nos concierne conocer, decía, es la historia natural de las sociedades. Necesitamos todos los hechos que ayuden a comprender cómo una nación se ha formado y organizado. La única historia que tiene un valor práctico es aquella que puede ser llamada *Sociología descriptiva*. Y el más alto oficio que el historiador puede tener es el de suministrar materiales para una Sociología comparativa, y para la subsiguiente determinación de las leyes a las cuales confórmase el fenómeno social" (1). Fijado así el valor relativo de sus juicios dentro de lo sistemático de las ideas, restarían otras limitaciones. Sus teorías individualistas le llevaban a preferir la enseñanza privada a la del

(1) *Education*. Intelectual, moral and Phisical. Edición William and Noogate—(1900). Véase páginas 29, 30, 31 y 32.

Estado. Eso tiene sus fundamentos en las tradiciones inglesas, pero no podría tenerlos en nuestro país. Agréguese aún que sus críticas se referían a la historia militar y dinástica, única que por aquella sazón se enseñaba en las escuelas de Inglaterra, si se excluye, según lo veremos en el capítulo siguiente, la orientación filológica que en los *colleges* y *high schools* se da a la historia antigua, complementaria de los cursos clásicos. Contra la historia militar y política, sus críticas serán siempre razonables, y en suma lo que eso significaba era reclamar el estudio de las otras formas de la actividad social—*the truly valuable information*—la información verdaderamente apreciable, que hoy se da en los colegios continentales e ingleses. Con tales limitaciones, lo fundamental de sus críticas consiste en que los hechos históricos no pueden organizarse en sistema: *unorganisable facts*. Esto importa simplemente negarle carácter científico a la Historia; y tal opinión, además de ser exacta, es hoy la más difundida. Pero eso no nos autoriza a condenarla, ni como especulación intelectual ni como asignatura pedagógica. Tal cosa nos llevaría a reducir los programas a las ciencias de ampliación utilitaria, y a excluir de nuestros estudios, con la misma razón villana, la Filosofía, la Literatura, el Arte, cuyos hechos no organizables también—*unorganisable facts*,—fueron, sin embargo, el esfuerzo doloroso del hombre por realizar, en el mundo, el reino de la Belleza y la Justicia.



Dado que los conocimientos históricos no forman sistema, deduce de ello Spencer su argumento más fuerte: "Vuestra historia puede ser amena, pero no es instructiva; además, no puede fundarse en ella ningún principio invariable de conducta".

Advierto nuevamente que esos cargos se refieren a la historia militar y dinástica, que entonces privaba en las escuelas inglesas.

Ahora bien: la historia no es *instructiva* a la manera de las ciencias naturales o de las matemáticas; pero es esencialmente *educativa*: educativa del carácter y de la inteligencia. Decir que no puede extraerse de ella *principios permanentes* de conducta, es sólo decir que la historia no es la moral. Es en cambio la que da su material y su experiencia a la moral, correspondiéndole a esta última, en su doble aspecto filosófico y religioso, formular esos principios permanentes de conducta que Spencer consideraba como la mejor lección de los hechos. De ahí que estas disciplinas se completan, y que la historia, sobre todo en su concepto actual, no sólo es la base de las humanidades, según lo veremos más adelante, sino que tiene su complemento y su razón de ser en todas las otras. El cimiento sería sólo una zanja peligrosa, si no sirviese para afirmar en él un edificio.

La historia es educativa de la inteligencia, porque es un ejercicio de la memoria, de la imaginación y del juicio.

Desarrolla la memoria, porque si bien los nom-

bres y las fechas no son el fin de esta disciplina, en cambio nomenclaturas y ofemérides son sus hechos más concretos, y el medio por el cual se realiza, siendo la historia, por definición, una forma evolucionada del recuerdo. Estimula, a su vez, la imaginación: porque nombres y fechas nada valdrían si el historiador y su discípulo no reanimaran plásticamente la visión del pasado, concibiendo las pintorescas diferencias que individualizan los pueblos y las épocas. Ejercita, por fin, el juicio, porque toda ella no es sino azarosa pesquisa de la verdad y buscado encadenamiento de causas y efectos, que, por su propia incertidumbre, hacen más cauta a la razón en el plano resbaladizo de probabilidades y conjeturas. Desde luego, ese vano ejercicio de la filosofía y de la historia enseña a razonar sobre los hechos y la vida mejor aún que las propias matemáticas, siendo éstas manejos de cantidades definidas, y teniendo aquéllos una forma siempre nueva y cambiante, pues son como las sombras de la realidad.

La historia es, además, educativa del carácter porque fué desde la antigüedad la glorificadora del heroísmo. Cualquiera que sea la sequedad a que la hayan llevado, en sus últimas transformaciones, estudios de minuciosa especialización, la historia sintética y alta no se ha apartado, ni podría apartarse, de ese discernimiento moral. Los grandes historiadores del último siglo no declinaron ese ministerio a lo menos, y cada uno, ante las sombras reanima-

das, pronunció su sentencia, ora apacible como un magistrado moderno, ora rugiente como un justiciero de la Biblia. Carlyle escribe sobre los hombres de la Revolución Francesa con la pasión de un contemporáneo, y vibran en los juicios de su historia los cálidos acentos de la polémica; Renan, que no olvidaba sus orígenes, acompaña casi siempre sus vidas de profetas o evangelistas, como la del propio Jesús, con divagaciones que tienen la insinuante dulzura de las homilías; Macaulay censura o elogia con probidad puritana, y su grave ademán ondula al ritmo grave de su período latino; Taine, con ser quien era, el más intelectualista y sistemático y frío de todos, no abdicó su derecho a la sentencia; y así entre nosotros López, que está más cerca de Carlyle, y Mitre, que está más cerca de Macaulay.

La enunciación podría continuarse; pero no quiere ser completa, sino ejemplificar una afirmación. Muchos historiadores y tratadistas modernos han repetido la frase clásica que consideraba a la historia como *magistra vitæ*. En nuestros propios tiempos Michelet hablaba con su solemnidad habitual del "Sacerdocio y el Pontificado de la Historia"... No, no es *magistra vitæ*, puesto que nada cierto nos enseña para la vida real. La experiencia de otras generaciones sirve de poco, dadas las circunstancias diversas en que viven las generaciones ulteriores. Yo he dicho en este mismo parágrafo que su discernimiento sólo nos sirve en cuan-

to adiestra nuestro juicio para las propias resoluciones. Pero todo cuanto vengo apuntando demuestra que la historia, sin ser la moral, sin confundirse con ella, está llena, por tradición y por esencia, de sugerencias morales. No puede substraerse a ellas ni el crítico que después de una documentación erudita, reconstruye una época muerta, con sus hombres y sus instituciones, porque es el fenómeno humano lo que presta interés a las cosas inertes que lo rodean, y necesita, ante los hechos que narra, imaginar una conciencia que obra, y definir los móviles que la determinaron a la acción. Y esta sugestión ética es aún mayor cuando se trata de costumbres o religiones.

La Historia, en la enseñanza sobre todo, tiene una gran influencia como disciplina moral: tiene la influencia del ejemplo. Controversias de una parcialidad exagerada, han enturbiado también, a veces, la claridad de esta cuestión. Nombrado M. Ernest Lavisse del Instituto y la Sorbona, para estudiar estos problemas en una Comisión de reformas de la enseñanza francesa, su dictamen sintetizábase en estas palabras: El Profesor de Historia tiene, pues, el derecho de ser un moralista: *tiene hasta el deber de serlo*. Evitará el dogmatizar, el declamar, el predicar, pero se detendrá ante las gentes honestas cuando las encuentre a su paso. Se extenderá sobre la caridad de un San Vicente de Paúl y economizará en los detalles de las campañas de Luis XIV el tiempo que necesite para hacer amar

las personas de Corneille, de Molière, de Turenne, de Vauban. Deberá elogiar las acciones virtuosas y los hombres de bien" (1). Tales afirmaciones, que por otra parte no ofrecen ni siquiera el peligro del sectarismo, han provocado, sin embargo, la réplica de M. Fouillée. Alfred Fouillée es en la actualidad uno de los espíritus más noblemente orientados de Europa en materias de filosofía y educación; pero el calor con que defiende sus opiniones le ha llevado esta vez a la deformación de una verdad que es sencilla. El ha proclamado el fracaso pedagógico de las ciencias y de la filología, y recibe por consiguiente el fuego de los clásicos y de los modernos. El ha protestado del enciclopedismo de la instrucción sin educación y de la especialización prematura. El desearía una reforma de la enseñanza por la filosofía, y al demostrar que no pueden tener la dirección de la cultura general ni los gramáticos, ni los estetas, ni los sabios, para concluir de ahí que deben tenerla los filósofos, ha atacado también a los historiadores. Quien ha dicho que el método histórico erigido en método universal, ha sido el gran error del siglo xix, como el método constructivo *a priori* había sido el del siglo xviii, y que preconiza para el xx un método analítico y sintético directo no cree que la Historia, por sí sola, pueda ser una disciplina dirigente de la cultura. Las reservas de M. Fouillée sobre la Historia, son reservas de filósofo. Cree que la historia no puede ser—pretensión

(1) LAVISSE. *À propos de nos Écoles*. (pág. 79. Ed. Collin.)



que atribuye a M. Lavissee—la cátedra única de moral, puesto que cuenta la explotación del hombre por el hombre, de una clase por otra, de un pueblo por otro, y la llama “epopeya de la violencia triunfante” (1). Olvidase que precisamente de esa iniquidad de su pasado sacan los hombres su formidable anhelo de justicia. Además, todo se remediaría con que la de historia no fuese la cátedra única de moral, esto se realizaría en la difícil conexión docente, que es piedra de toque para los programas escolares.

M. Fouillée mismo ha visto más claramente el problema en un reciente libro que deberían leer, por lo que él sugiere, todos los dirigentes de nuestra enseñanza (2). Su apasionado esfuerzo por la perpetuidad del espíritu y la cultura francesa—lo que él llama la *Gallia perennis*—le ha develado la conexión que hay entre las letras, la historia y la moral. Sus reservas sobre la ética de la historia continúan, y a propósito de la frase de M. Lavissee: —“El profesor de Historia se detendrá ante las gentes honradas, *quand il en rencontrera*”—M. Fouillée ironiza: —*Cette restriction est inquietante!*—Verdaderamente—agrega—lo que hay de más bello y de más moral en la historia es la leyenda: —Caminante: Ve a decir a Esparta...

(1) FOUILLÉE *La Réforme de l'Enseignement par la Philosophie*. Éd. Collin pág. 14.)

(2) *L'Enseignement au point de vue national*, edición de Hachette.



Sin duda alguna, las gentes de bien no abundan en la historia, pero no abundan tampoco en la realidad. La Moral, al fin, plásmase sobre la vida, y ésta sobre aquélla: tanto daría plasmarla también sobre la Historia, más si a ésta se la escribiese con un poco de su noble leyenda y de su vieja justicia. M. Lavissee sostiene que no hay panegiristas para los malvados, y M. Fouillée responde que no está seguro de ello, cuando se trata de malvados victoriosos... También en la Historia, como en la vida, el crimen afortunado y audaz, al pasar por el triunfo, se glorifica de heroísmo. Y cabe responderle a M. Fouillée que los celebradores de Napoleón o Facundo, y aquellos que los vituperaron, disienten en la concepción del personaje, imaginariamente reconstruido, pero coinciden siempre en su obediencia a ciertos principios invariables de justicia, según los cuales todos los Napoleones y Facundos deben ser celebrados si fueron buenos, generosos, heroicos, valientes y patriotas; o deben ser vituperados si fueron malos, grotescos, egoístas, cobardes o criminales. El historiador argentino que defiende a Rosas, sobre cuya memoria pesa medio siglo de no revista abominación, le defenderá en cuanto le evoque como un ciudadano que sirvió a la República, a pesar de los crímenes de su tiempo; pero nunca con la paradoja amoral de que la mazorca fué una institución de cultura...

Por otra parte, en la educación, ese aspecto moral de la historia, siendo inherente a las biografías,

interesa más bien en la enseñanza primaria, donde el sentido crítico no existe, donde se habla más bien a la imaginación, donde los héroes tienen un valor simbólico, sin que haya mucha diferencia para la mente de un niño entre los héroes reales y los imaginarios. La historia, y precisamente la otra más compleja, la que Spencer llamaba *Sociología descriptiva*, esa tiene una sugestión moral más profunda: afecta, en la educación del ciudadano, a la formación de la conciencia nacional; y siendo éste el núcleo de mi informe, le concederé parágrafo aparte.

### 3

CONSTANTEMENTE se ha considerado que la Historia sirve para sugerir el patriotismo.

Tanto se ha exagerado sobre ello, que se ha llegado a desmonetizar el ideal patriótico falsificando con frecuencia la verdad histórica. Los viejos libros de pedagogía y los estudios más recientes—realizados durante el vivo debate actual de estas cuestiones—abundan en la ratificación de ese pensamiento.

En 1897 se preguntó a los candidatos al bachillerato moderno de Francia: ¿Qué fin debe tener la

enseñanza de la historia? Y el ochenta por ciento contestaron: *Promover el Patriotismo* (1).

En los Estados Unidos, los autores del conocido *Informe de los Siete*, dan estas conclusiones en su encuesta en algunos Estados: *Nevada*: "Encender el fuego del patriotismo y alimentarlo constantemente." *Colorado*: "Desarrollar el patriotismo." *Carolina del Norte*: "Hacer de nuestros niños verdaderos patriotas".

En Alemania esa tendencia se exagera más aún. Si la invasión napoleónica despertó en 1808 el sentimiento de la nacionalidad y sacudió a su sociedad corrompida, el impulso idealista de sus filósofos tuvo raíces históricas. Se recordó a la remota Germania (2) y se dijo que el pueblo alemán tenía en el mundo el destino de salvar la civilización europea, equilibrando y completando la obra de los pueblos meridionales. El pueblo, que no había cedido a la ocupación romana y que había invadido el imperio decrepito, debía resistir ahora el cesarismo y el sensualismo latinos, renacientes en Francia y en Napoleón. La lección histórica de Jena y Tilsitt, enseñada imperialmente en sus escuelas, les condujo a Sedán. El recuerdo histórico de Sedán con-

(1) Lo refieren los señores Langlois y Seignobos, quienes dicen que los candidatos respondieron así, fuese porque lo pensaban, fuese porque creyeron complacer. (*Introduction aux Etudes historiques*, pág. 288-289).

(2) FICHTE, en sus *Discursos a la Nación Alemana*, de los cuales trataré en el capítulo IV.

tinúa alimentando el prestigio de la casa prusiana y de la Prusia vencedora. El Hohenzollern emperador ha dicho en 1889 dirigiéndose al rector de la Universidad de Gotinga: "Yo creo que es precisamente por el estudio de la Historia como debe ser iniciado el pueblo en los elementos que han elaborado su fuerza. Cuanto más asiduamente se enseñe al pueblo la Historia más tomará conciencia de su situación y será educado en la unidad de grandes ideales y para grandes acciones. Espero que en los años siguientes el estudio de la Historia cobrará aún más importancia que hasta el presente (1) ... Y desde luego ha llegado a cobrarlo, alcanzando el patriotismo en Alemania a asumir formas idólatras y antropomórficas. Hoy es en aquel país, gracias a la educación histórica, una poderosa religión primitiva.

Las opiniones son unánimes al respecto, y la práctica del sistema ha dado excelentes resultados en algunas naciones. Pero a fin de no extraviar el camino, necesitamos definir en qué debe consistir ese patriotismo y cómo debe servirlo la Historia sin traicionar a la verdad ni caer en la innoble patriotería. Cifro en esta parte de mi *Informe* la creencia de una concepción fundamental, y me permito reclamar sobre ella la meditación de los educadores.

El patriotismo, definido de una manera primaria,

(1) V. ALFRED PIZARD: *L'Histoire dans l'enseignement primaire*.

es el sentimiento que nos mueve a amar y servir a la Patria.

La patria es originariamente un territorio; pero a él se suman nuevos valores económicos y morales, en tanto los pueblos se alejan de la barbarie y crecen en civilización. Por consiguiente, a medida que el hombre se civilice ha de ser un sentimiento que se razone.

Su elemento objetivo, la tierra, varía también.

Puede ser la pampa ilimitada, poseída en común por la tribu, tierra de siembra o tierra de pecoreos, que a los ojos del indio triste tiene por límites la aurora y la tarde.

Puede ser el recinto amurallado de la ciudad antigua, la *terra patria* donde duermen los restos de los antepasados, donde arde la llama de las aras domésticas, donde el ciudadano se sabe libre a la sombra de las divinidades tutelares.

Puede ser, y acaso lo será algún día, toda la tierra, toda la humanidad, como la quieren los destructores de las patrias actuales, los imaginadores de ciudades futuras.

En sus formas actuales, la patria se circunscribe a los límites de la Nación, con cuya concepción política se confunde. El desear una patria más amplia y una humanidad más fraternal no me impide decir que la idea moderna de *nación* es generosa; que las naciones ya constituídas van haciéndose cada día más homogéneas y fuertes; que aún por mucho tiempo la historia de los continentes nuevos será

la formación de nuevas nacionalidades; y que la unidad del espíritu humano y la obra solidaria de la civilización aconsejan precisamente no destruirlas, sino crearlas y fortalecerlas. Una literatura plebeya y una filosofía egoísta, que disimulaba bajo manto de filantropía su regresión hacia los instintos más oscuros, ha causado algún daño, en estos últimos tiempos, a la idea de patriotismo. El inno-ble veneno, profusamente difundido en los libros baratos por ávidos editores, ha contaminado a las turbas ignaras y a la adolescencia impresionable. Y ha sido una de las aberraciones democráticas de nuestro tiempo y de nuestro país, que la obra de alta y peligrosa filosofía circulara en volúmenes económicos, más asequible que el libro nacional o que los manuales de escuela. Por eso se hace necesario proclamar de nuevo la afirmación de los viejos románticos, y decir que, en las condiciones actuales de la vida, esa fórmula contraria a la patria implica substituir el grupo humano concreto por una humanidad en abstracto que no se sabría cómo servir. En su doble carácter de esperanza y de irrealdad, esa patria futura se parece tanto a la patria celestial de los místicos, que permite como ella eludir la acción realmente filantrópica y efectiva, cargando todas las ventajas en favor del egoísta, que ni siquiera tiene, como los secuaces de la otra, la corona angustiosa del ascetismo.

Y si la patria de ahora es la nación, veamos qué valores ella suma a la tierra, su elemento origina-



rio, habiendo dicho que en tanto el hombre se civilice, su patriotismo ha de ser un sentimiento que se razone. El móvil primordial de la defensa se enriquecerá, pues, con la agregación de nuevos valores, según la medida de su propia civilización.

En efecto, el patriotismo es en sus formas elementales instinto puro. Manifiestase, casi exclusivamente, cuando lucha con invasores extranjeros. Los indios de la pampa, guerreando por su territorio, mostraron un patriotismo elemental, pues sólo defendían el suelo que les sustentaba y las hembras en que perpetuaban su raza; en suma, los instintos radicales de la conservación personal y de la conservación específica. No sé que a esa resistencia se mezclaran supersticiones religiosas sobre el invasor. En todo caso, ese no era su núcleo, por eso llamo a ese estado el *del patriotismo instintivo*.

Cuando los pueblos se instalaron en la ciudad antigua, el patriotismo avanzó un grado en su evolución. La *terra patria* era en definitiva la tierra de los padres, el suelo santificado por sus tumbas (1). Esto comportaba una estrecha solidaridad con las generaciones anteriores, y era la continuidad del

(1) Fustel de Coulanges en *La cité antique*, dice: «*Le mot patrie chez les anciens signifiet la terre des pères, terra patria. La patrie de chaque homme était la part du sol que la religion domestique ou nationale avait sanctifiée*» (pág. 233). Los muertos eran divinidades. Y él mismo refiere un pasaje de Esquilo, del hijo que invoca así a su padre muerto: «¡Oh, tú que eres un dios bajo la tierra!» Y este otro de Eurípides hablando de Alcestes: «Cerca de su tumba el pasajero, deteniéndose,

esfuerzo. El patriotismo se ejercitaba diariamente en la práctica de las instituciones o del culto. Manifestábase, pues, sin necesidad de la guerra, y cuando ésta, se defendía la ciudad y sus campos, no sólo por instinto de conservación, sino también por solidaridad con sus dioses y temor a la esclavitud, consecuencia forzosa de la derrota. Agregábanse a la tierra y al instinto, valores éticos y económicos, y a este período llámole *del patriotismo religioso*.

En la actualidad, la patria es un territorio extenso, la fraternidad de "varias ciudades" en *la nación*. Contiene la emoción del paisaje, el amor al pueblo natal, el hogar y la tumba de la familia. Une a sus habitantes una lengua o una tradición común. En caso de peligro nacional defiendese en la guerra lo mismo que los indios o los antiguos defendían. Pero el nuestro es, sobre todo, un patriotismo que se ejerce en la paz, no sólo por ser la guerra menos frecuente en nuestra época, sino por ser en la paz cuando elaboramos los nuevos valores estéticos, intelectuales y económicos, que hacen más grande a la nación. El patriotismo ejercitase así, en los tiempos normales, por la creación de nuevas obras que acrecienten el patrimonio nacional, por la so-

dirá. «Este es ahora una divinidad bienhechora.» Los autores clásicos abundan en ejemplos análogos. En Roma ocurría lo mismo. La hegemonía de Roma tuvo una gran base de religión municipal. Una concepción religiosa del patriotismo movió también a los Incas en su política de unidad imperial.

lidad con todas las comarcas del territorio común, por la devoción a los intereses colectivos, cuyo órgano principal es el Estado, todo lo cual constituye *el civismo*. Cuando esos nuevos valores agréganse a la tierra, el sentimiento que los crea y los defiende llega al período que llamo *del patriotismo político*.

Henos ya en el momento en que el patriotismo se razona mejor. El hombre sale del egoísmo primitivo para entrar en un egoaltruísmo fecundo. Sintiéndose demasiado transitorio, busca un objeto a sus esfuerzos, y les da por objeto la nación que ha de sobrevivirle. Sucesor de los antepasados, conserva el patrimonio que ellos le legaran, y confía en que después de su muerte, otras generaciones continuarán su esfuerzo en una labor solidaria. Si en lugar de conservar solamente, hubiese acrecentado ese patrimonio y su obra, intelectual o política, hubiera alcanzado magnitudes heroicas, aguardará sobrevivir, con póstuma vida, en la memoria de su pueblo. En medio de una humanidad tan heterogénea y tan inmensa, mitigue el hombre su orgullo, pues ni su inteligencia es tan grande para preocuparla, ni su brazo tan fuerte para servirla toda entera. Confórmese en su filantropía con los hombres que le son más afines, y espere en su ambición la gloria que sólo ellos pueden darle. La fama o la gratitud universales sólo la han merecido ciertos seres de excepción, para quienes no se hacen la moral ni las leyes, y a veces les han venido

en añadidura de un esfuerzo patriótico. Y si al otro, ese para quien hablo, las luces de su espíritu le levantasen sobre el pobre gañán de los campos, esta fórmula de patriotismo, tiene la ventaja de que su definición política es sólo la limitación del esfuerzo político; vale decir, todas las formas de la acción, sin que eso excluya *la solidaridad intelectual* con los otros hombres que, más allá de las propias fronteras, plasman la belleza en los mismos mármoles, buscan la verdad en una misma ciencia, o vierten su pensamiento en un mismo idioma.

Esa concepción moderna del patriotismo, que tiene por base territorial y política la nación, es lo que llamo *el nacionalismo* (1).

Y puesto que la ciudad definía el patriotismo para los antiguos, veamos ahora qué definiría el nacionalismo en su sentido patriótico para los hombres modernos.

(1) Sintomática de que pensamos con ideas hechas, y hechas en el extranjero, es la circunstancia de que, en general, la palabra *nacionalismo*, lanzada en Buenos Aires, no haya sugerido sino imágenes del nacionalismo francés. Alguien creó, a propósito de ella, el verbo, *paulderouleando*, y otros asociaron el nombre de Maurice Barrès al del escritor argentino que venía a agitar estas ideas. A esos, no se les ocurrió reflexionar que el nacionalismo en Francia es católico y monárquico por tradición francesa, y guerrero por odio a Alemania. En la Argentina por tradición laico y democrático, ha de ser pacifista por solidaridad americana. Por otra parte, el nacionalismo, según se verá más adelante, es una fórmula que puede subsistir tan fuera de los partidos en política como lejos del género criollo en literatura.

La nacionalidad debe ser la conciencia de una personalidad colectiva. La personalidad individual tiene por bases la cenestesia o conciencia de un cuerpo individuo, y la memoria o conciencia de un yo constante (1). Al fallar cualquiera de estos dos elementos, debilitase la conciencia, llegándose hasta los casos de dos yo sucesivos y de cuerpos físicos deformes o dobles. Así, la conciencia de nacionalidad en los individuos debe formarse: por la conciencia de su territorio y la solidaridad cívica, que son la *cenestesia colectiva*, y por la conciencia de una tradición continua y de una lengua común, que la perpetúa, lo cual es la *memoria colectiva*. Pueblo en que estos conocimientos fallan, es pueblo en que la conciencia patriótica existe debilitada o deforme.

He ahí el fin de la Historia: contribuir a formar esa conciencia por los elementos de tradición que a ambas las constituyen. En tal sentido, el fin de la Historia en la enseñanza es el patriotismo, el cual, así definido, es muy diverso de la patriotería o el fetichismo de los héroes militares. La historia propia y el estudio de la lengua del país darían la conciencia del pasado tradicional, o sea del "yo colectivo"; la geografía y la instrucción moral darían la conciencia de la solidaridad cívica y del territorio, o sea la cenestesia de que hablé: y con esas cuatro disciplinas la escuela contribuiría a

(1) Véase RIBOT, *Maladies de la Mémoire* y *Maladies de la Personnalité*.



definir la conciencia nacional y a razonar sistemáticamente el patriotismo verdadero y fecundo. Para ello la Historia no necesitaría deformarse: bastaría presentar los sucesos en la desnudez de la verdad. Los desastres merecidos de la patria, los bandidos triunfantes, las épocas aciagas, las falsas glorificaciones, todo habría que contárselo a la juventud. En este afán por descubrir y decir lo verdadero, iría por otra parte implícita una admirable lección de moral. La lección de patriotismo fincaría, de por sí, en el sólo hecho de *pensar en el pasado y en el destino del propio país y de la civilización*. Y como se preferiría en la enseñanza los elementos populares, recónditos, de la tradición y de la raza, para hacer ver cómo la nación se ha formado y cómo es en la actualidad, quedaría un margen para la historia biográfica y dramática, en la cual, tratándose de la nuestra, no habrían de faltarnos, a fe mía, algunas figuras ejemplares para ofrecerlas a la juventud.

## 4

EL proceso ya estudiado de la integración histórica, lo que va desde el poema homérico a la *Kulturgeschichte* alemana, ha transformado, no solamente la extensión y sentido de la Historia como



especulación intelectual, sino también el método de su enseñanza. Desde que la Historia ya no es el simple relato imaginativo y heroico, sino el conocimiento de la civilización en un territorio determinado, su enseñanza no puede seguir siendo el mero relato oral del maestro, confiado, en varios nombres sin colorido, a la dócil memoria de sus alumnos.

En la complejidad del actual campo de sus investigaciones, hay tres *fuentes* de conocimiento para el historiador; y son a saber: la tradición oral, la tradición escrita, los restos o tradición figurada.

Semejante documentación nada valdría, y sólo condujera a leyendas y errores, si cada historiador, al acogerla, no la sometiera a razonamientos delicados, operaciones analíticas previas, sin las cuales sería deleznable toda construcción histórica, desde la simple clasificación de los hechos hasta su concreción en fórmulas generales. Tales son las operaciones analíticas que los señores Langlois y Seignobos han estudiado, con la común denominación de *crítica externa*, incluyendo en ella la restitución, la autenticidad, la procedencia y la comprobación que aporten las ciencias auxiliares de la Historia (1). Descubierta por esos medios la verdad, el historiador hace la síntesis, que es su relato. Pero

(1) La rebusca y clasificación de documentos históricos es lo que llaman los alemanes *Heuristik*, palabra que los autores de la *Introduction aux études historiques* adoptan en francés. En nuestro país la usan algunos profesores,

no debe olvidarse la observación juiciosa, según la cual, el profesor de Historia no es un historiador, así como el profesor de Filosofía no es un filósofo. La labor del pedagogo no puede ser la investigación directa de las fuentes, sino la adaptación de dichas fuentes a la enseñanza; y así como el historiador se ha valido de ellas para llegar a la verdad, así el maestro de Historia, en la medida que le sea posible, debe aprovecharlas para formar *el sentido histórico*, cuando transmite la verdad al discípulo. El documento, ya aquilatado por la heurística del historiador, es así adaptado a la enseñanza por la crítica del pedagogo. A la acción personal del profesor, agrégase con ello el manual, que no es sino el libro compendiado, y representaciones figuradas o auténticas de las fuentes, todo cuanto constituye lo que se llama "el material didáctico".

Procuraré, para mayor claridad, dar en este párrafo una clasificación de las fuentes, que podrá servir a ulteriores proposiciones de mi Informe. La más prolija que conozco es la de Bernheim (1); pero tiene el inconveniente de que en las "fuentes escritas", si bien cuentan las crónicas y anales, no incluye obras como las de Tito Livio o Mariana. Estas últimas, desde luego, no pueden ser consideradas como "autoridades originales", no siendo sus autores contemporáneos de los hechos que relatan; pero, considerándolas útiles para fines

(1) Véase Rafael Altamira: «La Enseñanza de la Historia», págs. 219 y siguientes.

didácticos, serán incluidas en la siguiente clasificación:

### I.—*Tradición oral.*

Narraciones, leyendas, anécdotas, fábulas, proverbios, mitos, cuentos, coplas, canciones, romances, aires musicales, etc.

### II.—*Tradición escrita.*

Inscripciones recordatorias, medallas, lápidas funerarias, genealogías, calendarios, anales, crónicas, autobiografías, memorias, correspondencias, proclamas, documentos de valor oficial, etc.

### III.—*Tradición figurada.*

Huacas, momias, esqueletos, joyas, monedas, utensilios, telas y otros restos de las tumbas y de las ruinas, monumentos, lenguaje, bailes, costumbres, estatuas, fetiches y demás objetos del culto.

### IV.—*Apéndice.*

La tradición oral tiene su complemento en las obras que tratan del *folk lore* (1); la tradición escri-

(1) Empleo aquí la palabra *folk-lore* en inglés por haberse generalizado su uso en castellano con el significado de «saber popular», que algunos erróneamente le atribuyen. El *Twentieth Century Dictionary* (1907) define así este vocablo: «Parte del estudio de las antigüedades o arqueología, que comprende todo lo relativo a los usos y costumbres, nociones, creencias, tradiciones, supersticiones y prejuicios del *common people*—; ciencia que trata de cuanto en los tiempos actuales sobrevive

ta, en libros de historiadores clásicos y en la literatura de imaginación con argumento histórico: la tradición figurada, en los cuadros y esculturas históricas, decoración y riqueza de los museos más célebres.

He ahí los documentos en los cuales funda el historiador su verdad, y el profesor de Historia su enseñanza; pero lo que es, para el primero, fuente de la verdad misma, es para el segundo medio eficaz de sugestión intuitiva. Sin las representaciones que el material didáctico ofrece a la imaginación del alumno, la enseñanza histórica sería tan sólo una mención mnemónica de héroes sin fisonomía que distinguiese a los unos de los otros, de paisajes sin colorido, de hechos sin matiz que los individualizara en el espacio o el tiempo. Y ya M. Duruy, quien por venturoso azar unía a su condición de maestro la de historiador y ministro, había dicho en 1867: "Si esta enseñanza no debiera ser nada más que una árida nomenclatura

de las antiguas creencias y costumbres» (pág. 358). Por consiguiente, la idea que en inglés expresa esta palabra, es *estudio del pueblo* (de *folk*, pueblo, y *lore*, estudio), o sea una ciencia auxiliar, indispensable a los historiadores modernos. Afirma el antedicho Diccionario que esta voz fué empleada primeramente por Augusto Merton en 1848. Hoy la usan casi todas las lenguas europeas. En castellano yo preferiré usar *foclor*, adaptando su ortografía a la prosodia originaria, como se ha hecho con «mitin» y otros anglicanismos.

de fechas, sucesos y batallas, no la hubiese dado jamás" (1).

En épocas anteriores a la más reciente renovación de la pedagogía histórica, los que enseñaban las edades sagradas, comprendieron que facilitaría la fijación de las imágenes el ilustrar sus historias con estampas en que se veía a David disparando su honda contra el gigante enemigo; a Moisés promulgando el decálogo en una cima de tormenta; a Josué, desde su corcel de batalla, deteniendo el sol en su carrera; a los primeros hombres abandonando para siempre el Edén bajo la espada flamígera del Arcángel. Pero a ellos interesábales más la leyenda que la verdad, y las viñetas eran trazadas para encender las imaginaciones infantiles. Más tarde, cuando la historia laica entró en las escuelas, el uso de los mapas señaló el comienzo de esa didáctica realista. Al progresar después, en todas las asignaturas, la enseñanza intuitiva, y transformarse el concepto tradicional de la Historia, que ha dejado de ser la crónica política para abarcar integralmente el fenómeno de la civilización, el maestro ha pedido a todas las fuentes nuevos obje-

(1) Alfred Pizard, *Op. cit.*, pág. 207. Es el mismo concepto que M. Lavissee, medio siglo más tarde, fortalecido por una larga experiencia personal y nacional, repetiría en su *Rapport* sobre la enseñanza de la historia: «Il est de première nécessité de rendre visible la succession des plans historiques. L'histoire, quand elle n'a pas ce souci, manque son objet: elle est une banalité encombrante». (*A propos de nos Écoles* pág. 87).

tos que enriquezcan su material pedagógico. Y no es que con semejante latitud lo preconicen tan sólo teorizadores avanzados, sino que así lo aconsejan instrucciones oficiales y prácticas consagradas en las aulas europeas, según lo veremos en los siguientes capítulos. Tal es el uso que hoy se hace de excursiones y lecturas históricas de documentos originales y álbumes ilustrativos, de restos arqueológicos y museos de arte, en Inglaterra, Alemania, Italia o Francia, procurando, allí como en toda Europa, que la enseñanza de la historia no se reduzca para la mente del discípulo a la escueta nomenclatura de los manuales, sino que todo ese concurso de sugerencias objetivas sea colorido de los hechos, fisonomía de los héroes, carne de las edades, con ventaja igual para la imaginación, la memoria y el juicio.

El progreso más efectivo que haya hecho la enseñanza de las ciencias naturales fué la formación de sus "gabinetes", donde los maestros pudieron concretar en figuras tangibles su olvidadiza nomenclatura, y demostrar, en ingeniosos aparatos, las leyes de la física y de la química, antes químéricas o improbables para la mente de sus discípulos. Desde aquel día, la clase antes soñolienta del profesor de botánica, se decoró de pintorescas vegetaciones; y en la de zoología, sus animales embalsamados recordaron a la memoria aún infantil de los estudiantes la jubilosa fauna de las jugueterías. Las ciencias dejaron de ser una clase tediosa,



y al transformarse vino la amenidad en añadidura del efectivo provecho.

Así también, las asignaturas que estudian al hombre moral y las sociedades esperan su transformación. Los profesores de historia han comprobado la frecuencia con que los niños y los jóvenes se distraen en sus clases. Fechas que nada significan; héroes que no son fabulosos como para interesar su fantasía, pero a quienes no *ven* corporalmente como para interesarse por ellos; nombres de naciones, de pueblos, de batallas, que no tienen a sus ojos sino una diferencia tipográfica en la escritura o fonética en la oración, terminan por fatigarles y pasan por sus mentes, como la luz de la calle por los cristales del aula, sin dejar huella alguna (1).

Es realmente una aberración, que la Historia, convertida en asignatura escolar, disguste al propio niño que al volver a su casa y caer la noche adulará a la abuela para que relate, por centésima vez, la historia de Barba Azul y de Reyes y gestas fabulosas, o los recuerdos verídicos de su juventud; y disguste al adolescente que en la propia clase de historia lee furtivo sus novelas mientras espera la noche para ver otras historias plásticamente representadas en la escena. Ha sido un error y causa de

(1) La observación es tan exacta, que todos los pedagogos coinciden en ella, y W. Higginson ha escrito un libro que no conozco, pero en cuyo título:—*Why do Children dislike History?*—se pregunta: «¿por qué disgusta a los niños la historia?»

muchos fracasos de la pedagogía esa muralla de intelectualismo presuntuoso que levantó entre la enseñanza y la vida. Tratándose de los estudios históricos, ese disgusto de los estudiantes ha de atribuirse sólo a las deficiencias del método. Ninguna asignatura más propicia que aquélla para ser casi sin solución de continuidad, lógica transición entre la familia de donde viene el alumno y la sociedad para la cual prepárale la escuela. Sería, por otra parte, absurdo, que el hombre, aun siendo joven, no se interesara por el hombre, cuando se le sabe hacer sentir en la enseñanza de los fenómenos humanos, la palpitación verdadera de las cosas humanas. Mientras la historia escolar sea un desnudo esquema de la vida, los niños y los hombres se aburrirán. Necesitamos dar al ideísmo, estéril de por sí, sugerencias morales y emociones estéticas, pues sólo en ellos está la vida del espíritu.

La realización de ese anhelo, reclamado cada día con más pasión por los educadores, depende naturalmente del maestro, como toda enseñanza. Pero el mejor maestro nada conseguirá en tal sentido, si no se le provee del material didáctico que sirve para la formación del *sentido histórico*, sin el cual todo estudio de historia es en absoluto inoficioso, y falaz, pues *el sentido histórico consiste en la representación imaginativa de la idea del tiempo*.

Démosle, pues, al profesor de Historia el material didáctico necesario para encarnar la realidad del pasado, pues toda esa imaginería es tan apta

para ello, que con máquina análoga, el dramaturgo da a sus ficciones en la escena las apariencias de la verdad (1). Pero démosla al maestro, no para convertir su clase en pasatiempo, sino para prestar realidad, consistencia y provecho a sus lecciones.

Esa representación del pasado obtiéndose por diversos medios. El principal de todos es el texto de clase.—Este guarda el elemento verbal del pasado: las fechas, los nombres, el encadenamiento lógico o dramático de las causas y los efectos, los actos, en fin. Ese libro puede ser el manual que nosotros hemos usado hasta ahora casi exclusivamente, y también el volumen con hojas facsímiles de documentos como el original de la Carta Magna, el acta de nuestra Independencia, el Tratado de Westfalia. Usanse también, sobre todo en Francia y Alemania, los llamados libros de lecturas históricas, o textos auxiliares del compendio. Suelen formarse estos últimos con fragmentos de memorias

(1) Sin material didáctico ha de tocarle siempre al profesor de Historia la peor parte en aquel diálogo que don Rafael Altamira cuenta en su libro: la pintoresca anécdota del cómico y el cura. —“¿Cómo es —preguntábale el cura— que usted, representando lo que todo el mundo tiene por mentira, obtiene una atención mayor que yo ocupándome de las más evidentes realidades?” —“Consiste —respondió el farandulero— en que usted representa la verdad de tal modo, que parece mentira y yo represento la ficción de tal manera, que tiene las apariencias de la verdad”. —(*Op. cit.*, pág. 380-381.)

o crónicas contemporáneas de los sucesos (1).

Pero nada es tan difícil como la confección del Compendio mismo. Resuelto por los programas qué temas ha de tratarse y cuáles han de excluirse, elimínase esta dificultad para el autor de manuales. Mas queda siempre a sus fuerzas vencer las dificultades del método y del estilo. La forma ha de ser llana y concisa; ha de evitarse toda disgresión o reflexión, quedando éstas a cargo del maestro; se ha de usar de subtítulos, y se ha de complementar el texto con cuestionarios, tablas cronológicas y sincrónicas, cuadros genealógicos. Un diccionario histórico que contenga el prontuario de los nombres célebres será, a su vez, de utilidad evidente. Libro que debe usarse asimismo y que nosotros no hemos aprovechado casi nunca, es el trabajo de pura construcción literaria, desde que la palabra artística es un medio eficaz de emoción y de evocación. En tal sentido se utilizan ya en Europa, según lo veremos en capítulos sucesivos, las novelas, cuentos, dramas y poemas de argumento histórico para la historia nacional y moderna (2). Esto, y la

(1) Como los *Extraits des Chroniqueurs français* o de grandes historiadores, como los *Extraits des Historiens français*, ediciones de Hachette las dos. La dificultad para obras de este género suele consistir en la elección de las piezas de mayor valor histórico y de más eficacia didáctica.

(2) En cuanto a la Historia Antigua, es sabido que siempre se la enseñó complementariamente con sus respectivas literaturas, no concibiéndose el curso clásico de latín o de griego o el filológico de sánscrito, o el sagrado de escrituras

práctica de enseñar los clásicos latinos con su Roma y el griego con su Grecia, realizan, prácticamente, la necesaria conexión de la Historia con las letras, en su doble aspecto gramatical y literario.

No se concibe la civilización de un pueblo sin un territorio, donde ese pueblo viva y aquella civilización se realice. Sostiénese, además, la influencia que tal territorio ejerce sobre el carácter de ese pueblo y las formas de su civilización. De ahí la necesidad de los mapas, que son la representación gráfica del territorio. Estos pueden ser *murales*, para la lección en clase, o en *atlas*, para el uso personal de los alumnos. El mapa histórico ha de ser simple, no indicándose en él sino los datos indispensables. Para el uso en la clase aconsejense también los mapas en relieve, a fin de fijar sus accidentes orográficos e hidrográficos, necesarios como elemento de ambiente. Y he aquí realizada de un modo visible la conexión de la historia con la geografía.

En ello los profesores de ambas materias, complementándose, deberán enseñar, por ejemplo, el escenario de nuestras pampas y montañas, mas no imposible en el área de los llanos o la altitud de las cumbres por su escuetez numérica, sino vitali-

hebreas, sin historia de sus respectivos pueblos o *viceversa*. Este es un hecho importante, pues suprimidos por nosotros el latín y el griego, revela que nuestra enseñanza media de Grecia y Roma, sin sus letras, su arte, sus leyes y su indumentaria, es absolutamente inútil, además de pueril y absurda.



zada por la emoción del paisaje, fuente de arte y de patriotismo. Con tal objeto, cuando sea posible, se hará excursiones, se verá pinturas, o bien, dado el poder evocador de la palabra artística, se realizará lecturas descriptivas de paisajes, para lo cual, con trozos selectos, pueden formarse libros especiales. Y he ahí la literatura, el arte y la historia, haciendo una con la Geografía.

Una época, al desaparecer, deja monumentos incorporados al suelo, o lugares señalados por grandes acciones, o ciudades sobrevivientes. Cuando a estos restos sea posible visitarlos se les visitará. Ellos perpetúan a los ojos de las generaciones la tradición del país, el esfuerzo de los antepasados. De ahí la necesidad de conservarlos. Brota de ellos una conmovedora sugestión moral, y además de sus razones cívicas, prestan servicios al arte y a la educación. Las excursiones a lugares históricos y monumentos, cuya conservación da prestigio tan alto a la civilización europea, practícanse con frecuencia en las escuelas del viejo mundo. Y es uno de los signos de nuestra vida no histórica y de la falta de trascendentalismo que caracteriza la civilización argentina—si es que ésta existe—esa despreocupación con que la municipalidad de Buenos Aires demolió el Cabildo o con que los herederos de Rodríguez Peña han loteado el solar de la Revolución, y ese abandono en que el Gobierno Nacional ha dejado la casa de Sarmiento, las ciudades indígenas de los Calchaquies o la ciudad hispanoameri-



cana de Esteco (1). La arquitectura, a diferencia de la escultura, la poesía, la pintura o la música, traduce más que concepciones personales una emoción colectiva: sintetiza el espíritu de una civilización. Tal es su poder de evocación, que en Pompeya o en Roma, el visitante siente frecuentadas las casas silenciosas o el recinto del Foro, por sombras veinte veces seculares. Ante el Partenón armónico de Atenas, ante el formidable Coliseo de Roma, ante la Catedral románica de Avila, o la fábrica gótica de Nôtre Dame, el espíritu reconstruye las civilizaciones artística, imperialista, caballesca y católica, que respectivamente las crearon. Dicen mucho a la Historia los templos, los caminos, los puentes, las tumbas, y hasta las simples moradas humanas, desde el rancho del gaucho al "rasca-cielo" del neoyorquino.

Las épocas pasadas no dejan solamente restos inmuebles. Dejan también los productos de su arte y de sus industrias; y junto a ellos, muchas veces la momia de sus autores. La antropología recoge estas últimas, la arqueología lo demás, y multitud de sabios especiales dedícanse a su estudio, desde

(1) Es realmente bochornoso que Ferri, extranjero y campeón del internacionalismo, haya protestado de esto en su conferencia de despedida, pues la casa de Sarmiento en San Juan habíale causado, como arquitectura y como reliquia histórica, una impresión estética y cívica más grande que la Avenida de Mayo, desde luego. Por otra parte, esto mismo le ocurrirá a todo europeo culto que nos visite.

el paleógrafo y el filólogo pacientes, hasta el filósofo y el esteta inspirados. Sarcófagos, esqueletos, armas, trajes, utensilios domésticos, escrituras, signos heráldicos, ídolos, pinturas, esculturas, todo lo que he mencionado con el nombre común de "tradición figurada", recógese, estúdiase, clasifícase y guárdase en los museos y archivos. Ellos son, desde luego, otras tantas escuelas de historia. Urnas cinerarias de la civilización, en ellos se encierra el pasado. Los gobiernos de Europa hacen de los museos el objeto especial de sus cuidados, y para que sean más útiles, sabios oficiales estudian en ellos y publican el fruto de sus estudios. Lugar de recreo para el turista, el museo es en la actualidad una prolongación de la escuela. Es en él donde busca el historiador el documento de sus comprobaciones; en ellos donde halla el alumno de historia la encarnación de sus pueblos y de sus héroes. Ellos guardan el elemento propiamente humano de la historia, o sea las formas visibles de la civilización. Casi todas las grandes universidades europeas, tienen hoy, así como gabinetes para las ciencias naturales, museos aplicados a la enseñanza de la historia, lo mismo Oxford que Cambridge, Glasgow que París, Berlín que Roma. Los estudiantes de colegios y escuelas, sirven de esos museos universitarios, y donde no los hay, aprovechan los museos del Estado, como el *British* de Londres; o de la Iglesia como el *Vaticano*, o los de fundación particular como el *Kircheriano*, que en el siglo xvii,

fundara en Roma el jesuíta Atanasio Kircher (1).

Siendo el arte el más alto florecimiento de una civilización, no se ha podido prescindir de aplicarlo especialmente a la enseñanza de la Historia. Pero la formación de museos de artes, es harto costosa. La duplicación de objetos auténticos es tan difícil que se ha imaginado recurrir a los museos de copias y a las reproducciones parciales de diverso género. Esto quítales valor científico o estético; pero al suplir la irremediable falta de los otros, llenan cumplidamente su fin didáctico. En el período de la cultura general, una *High School* en Norte América, un Colegio en Oxford, algún Gimnasio en Alemania, han tentado la organiza-

(1) En este museo Kircheriano, se conservan cosas tan curiosas como un poncho azteca llevado en tiempos de Hernán Cortés, y el famoso crucifijo-caricatura hallado en el Palatino. Está grabado en una piedra, y yo tomé de él un esquiso. Representa un hombre con cabeza de asno, crucificado, y vestido con el corto colobium de los esclavos: hay a sus pies otro hombre en actitud devota, y junto a él se lee esta inscripción: Ἀλεξάμενος βιάσεται θεόν. — «Alexamenos adora su dios».— El arqueólogo Helbig, en su libro *Musées d'Archéologie Classique de Roma*. Leipzig (t. II pág. 403), considera este dibujo como caricatura de algún servidor imperial contra un compañero cristiano. Remóntase quizá al siglo III, época en la cual, según testimonios, los cristianos y judíos eran sospechados de adorar un Dios con cabeza de burro.—Este crucifijo y aquel poncho son objetos que por su singularidad, valorizan los museos de Europa, no quedándonos a nosotros más recurso que reproducirlos artificialmente cuando se trate de fundar los nuestros, según veremos más adelante al tratar esta cuestión.

ción de pequeños museos históricos propios. Pero estos serán incompletos siempre. Las Universidades alemanas, entre ellas las de Bonn y Berlín, han organizado los mejores y más completos museos de escultura en calco. Se han hecho también museos de pinturas reproducidas en fotografías. Unos y otros han venido a completar, con las obras del arte clásico y de la Europa meridional, la historia del arte ultrarriniano. Los yanquis, a su vez, organizan con ahinco sus museos de yesos. Los calcos no sólo pueden aplicarse a la escultura: en el museo de Liverpool, frente a St. James Hall, hay una pequeña reproducción de la antigua ciudad de Roma, con el foro, sus edificios y las colinas circundantes. En el Museo de máquinas de Londres he visto otra del Partenón restaurado. En el Carnavalet de París otra de la Bastilla, tal como era en los tiempos de la Revolución. En una palabra: cualquiera que sea la deficiencia con que estos procedimientos van aplicándose, historiadores y profesores coinciden hoy en teoría con este juicio de M. Lavissee, quien es historiador y profesor a la vez. "El libro no dice todo al hombre; allí donde la inteligencia vacila, incapaz de expresarse en la forma precisa del lenguaje, el sentimiento se expresa aún por el arte. El conocimiento de las artes es tan necesario como el de las letras para comprender la Historia de la Civilización" (1).

(1) LAVISSEE. *Op. cit.* pág. III. (*L'art dans l'éducation*).

Dada la importancia de los restos históricos, sean éstos del arte o de las industrias, el ideal sería que cada colegio pudiera disponer de un pequeño museo, y cada pueblo de un gran museo de historia general (1). Pero las dificultades son aún grandes para que este anhelo sea por ahora posible. Un progreso de las industrias, una ingeniosa aplicación de ellas a estos fines, un abaratamiento de sus productos, acaso puedan facilitarnos muy pronto reproducciones exactas de trajes, armas, utensilios, habitaciones, obras de arte, etc., para hacer pequeños museos de historia social, que sean en cada colegio lo que es ya el Gabinete de Ciencias Naturales, formado por esa ingeniosa aplicación de la industria a tales fines. Como hoy reunimos pájaros

(1) Arthur L. Smith, antiguo profesor de Historia en la Universidad de Oxford, decíame con su saber y experiencia: Creo que la idea de fundar museos de historia social o política, como existen ya de historia natural, sería provechosa para la enseñanza de la Historia. Los objetos, retratos, armas, etc., que el maestro pudiera mostrar a sus discípulos, contribuirían a fijar y hacer más concretas sus ideas acerca de los personajes y acontecimientos que estudiara. El peligro de una enseñanza simplemente oral y narrativa de la Historia es su falta de realidad ante los ojos del discípulo, el que fácilmente olvida, más tarde, acontecimientos o nombres que no le interesaron directamente. Creo que la historia debe ser una asignatura educativa por la capacidad de reflexión y raciocinio que desenvuelva en cada hombre. Al partir yo de Oxford, en octubre de 1907, el profesor Smith, contestando mi encuesta, dióme esa opinión por escrito, en carta que conservo juntamente con las de otros profesores europeos.



embalsamados y flores de papel, reuniremos mañana en los anaqueles escolares, personajes de cera como los del Museo Grevin de París, escenas históricas con decoraciones de cartón, trajes característicos de países, épocas y clases sociales. Podrán servir también para esto calcos parciales, como los altorrelieves de los sarcófagos griegos y romanos, como las metopas del Partenón, como las estatuas yacentes de las tumbas medioevales o bien otras figuras decorativas de que abundaron los tiempos helénicos y góticos, y de los cuales hay numerosos yesos en el Trocadero de París, uno de los mejores museos de este género (1).

Las figuras escultóricas y arquitectónicas de dicho museo, han sido reproducidas en tarjetas postales, que se venden en las mismas salas del Trocadero. La tarjeta postal, que las señoritas desprestigliaron, ha prestado un gran servicio de cultura democrática en estos últimos tiempos. Compañera inseparable del turista, éste ha enviado a las tierras

(1) Así el guerrero herido proveniente del templo de Palas en Egina; la Sibila de la tumba de Filiberto de Beau (...?—1504) numerosas estatuillas de villanos y señores provenientes de la chimenea del Dam de Amsterdam (Siglo xv); calcos de templos góticos franceses; reproducciones del Renacimiento italiano, entre las que no faltan, desde luego Miguel Angel y Donatello. El Trocadero es además muy rico en ejemplares americanos, contándose petrografías aztecas y telas quichúas de que carecen nuestros museos. Sobre la necesidad de fundar en Buenos Aires un museo de reproducciones y de salvar nuestros tesoros arqueológicos, he de tratar en otro capítulo.



lejanas de donde venía, los monumentos reproducidos de las tierras ilustres que visitaba. Ese acto también sencillo ha acercado a los hombres, ha difundido un vago reflejo de las fabricas portentosas, de las telas ilustres, de los gloriosos marmoles. Mas la tarjeta postal es también usada por numerosos profesores europeos, en la clase de historia que ella ilustra de una manera eficaz, cuando no se tiene a la vista los museos. Reunidas sistemáticamente, puede formarse con ella excelentes colecciones históricas; aun cuando pueden ser substituídas por los álbumes especiales que publican acreditados editores. Los progresos de las artes gráficas permiten hoy poner en manos del alumno, o por lo menos del maestro que ha de comentarlos, aquellos libros profusos de láminas, sistemáticamente ordenadas por países, por épocas,—o por escuelas si se tratase de pinturas y mármoles (1).

En los capítulos siguientes y en las proposiciones que al final del libro formulo para nuestros colegios, volveré sobre éste y otros puntos relativos a los museos y provisión del material didáctico. Como puede verse en el apéndice I, éste fué uno de los puntos especialmente indicados en el decreto que me encomendaba estos estudios. En lugar

(1) Entre esos puedo citar los *Albums historiques* de Parmentier (Hachette) los *Kunsthistorische Bilderbogen* de Scheman, por ejemplo. Hay también álbumes geográficos como el de Dubois y Cuy (*Album géographique*), editado por Colin. Tales nombres van aquí sólo a guisa de ejemplos.

de álbumes, algunos profesores aconsejan el uso de las proyecciones luminosas. Pero esto, a los inconvenientes de su rapidez, poco propicia a la atención, se unen los de la obscuridad, tan favorable a la indisciplina en las escuelas. Este inconveniente existe también en el colegio de enseñanza media; pues aun cuando en mis años tal método nunca se practicó, no he olvidado el gabinete de física, expresamente obscurecido para ciertos experimentos de óptica, en cuyas tinieblas solían resonar proyectiles sobre el pizarrón y golpes sobre las espaldas del condiscípulo. En algunas escuelas alemanas, donde se usan las proyecciones, para obligar a la atención exigese un resumen de las lecciones.

Algunas formas de tradición oral y figurada sobreviven, a través del tiempo, en la memoria perdurable del pueblo. Los proverbios, cantos, bailes, leyendas, supersticiones, mitos, la medicina empírica, las costumbres rurales, algunas instituciones consuetudinarias, tales son los elementos que, según he apuntado anteriormente, constituyen el focolor. Esta ciencia permite conocer el alma del pueblo, por donde pasan las más profundas corrientes de la historia. La sociología descubre en su fondo, comparando los de unos pueblos con otros, la unidad asombrosa del espíritu humano, en las diversas épocas y latitudes (1). Sea esto la per-

(1) Casi todos los mitos y supersticiones indígenas de nuestro país, tienen su equivalente en el focolor europeo. Hasta el *runauturuncu*, el hombre-tigre de los gauchos del norte, no

sistente herencia de un origen común, o sea que el hombre primitivo ha pensado siempre del mismo modo ante el misterio de la naturaleza, lo cierto es que el focolor interesa también como cantera de arte, pues guárdanos el secreto de las emociones primordiales, origen de los libros sagrados y de los poemas eternos. De allí nos vienen ciertos estudios helénicos de Renán y los dramas musicales de Wagner. El focolor tiene además una importancia política: él define la persistencia *del alma nacional*, mostrando cómo, a pesar del progreso y de los cambios externos, hay en la vida de las naciones una substancia intrahistórica que persiste. Esa substancia intrahistórica es la que hay que salvar, para que un pueblo se reconozca siempre a sí mismo. De ahí que los historiadores y los artistas deban reconstituírlo, de ahí que los maestros deban enseñarlo. Los bailes y cantos pueden aprovecharse en las clases respectivas, explicando su sentido histórico; sus proverbios en las de moral, sus instituciones consuetudinarias en las de instrucción cívica, sus vocablos arcaicos en las de gramática, su empirismo en las de ciencia, sus leyendas y cuentos, cuando hubiesen pasado a la literatura, en las lecturas auxiliares. Si algún artista, escultor o pintor, hubiese representado sus mitos o escenas

es sino una variante del *loup-garou* de las licantropías satánicas, de que habla el propio Virgilio (Égloga VIII. v. 95-100). El *Asno de Oro* de Apuleyo y las *Metamorfosis* de Ovidio, proporcionan ejemplos análogos.

características, deberán procurarse reproducciones para enseñarlas a los alumnos, en caso de que no fuese posible hacerlo con el original. Estas aplicaciones del folclor a la enseñanza, han sido realizadas, según lo expondré en capítulos oportunos, por países como Inglaterra y Alemania.

He ahí bosquejado en qué consiste "el material didáctico". La elaboración pedagógica de las "fuentes" pondría al alcance del profesor imágenes del territorio y de los héroes, representaciones del arte, restos de las épocas desaparecidas, y formaría con ello "el sentido histórico" de sus alumnos, sin el cual la enseñanza es trivial y sin provecho. Hombres así preparados crearían a su vez, fuera de las aulas, "el ambiente histórico" que falta entre nosotros y que toda nación necesita para que sus hijos se cohesionen y para que la obra colectiva alcance la transcendencia que ennoblece la vida de los pueblos predestinados.

Procúrase por medio de ello crear una visión más completa de las civilizaciones; hacer plásticamente visible la sucesión de las épocas; dar carne a los seres desaparecidos. Sin ello la enseñanza de la historia continuará siendo, como lo ha sido hasta hoy entre nosotros, un relato pueril que no interese durante el curso y que se olvide durante las vacaciones. Con ello el estudiante, aun olvidando la lección cotidiana, ganaría a lo menos para la vida esa capacidad de juzgar los problemas sociales, de comprender la civilización y de imaginar

el tiempo, arrancando de las tradiciones aliento de perpetuidad.

Quiérese que el relato no se reduzca a nombres y fechas, sino que el alumno *vea* cómo iban vestidos los súbditos del Inca, cómo los compañeros de don Diego de Roxas, cómo los gauchos de Güemes, cómo los electores de Sarmiento. Quiérese que el alumno distinga *personalmente* a Felipe I, Felipe II, Felipe III, Felipe IV, Felipe V; a Carlos I, Carlos II, Carlos III, Carlos IV, Carlos V; esa sucesión de Carlos y de Felipes en el trono de España, en la cual no habiéndolos identificado por el material didáctico, fácilmente se confunden, y llevan a creer, como ocurre en nuestros colegios, que Carlos V (I de Alemania) es el mismo de la primera guerra carlista (*sic*); o que Carlos IV, el cobarde esposo de María Luisa, el complaciente amigo de Godoy, el cautivo lloroso de Bayona, es el liberal gobernante del siglo XVIII; y que Carlos III es aquel fúnebre predecesor a quien llamaron el Hechizado.

Si la historia se olvida es por la falta de material didáctico. Si los nombres se confunden es por la falta de material didáctico. Si sus lecciones nos aburren es por la falta de material didáctico. Si las épocas pierden su significado y los héroes su individualidad cronológica, es por la falta de material didáctico. Y nadie mejor que el señor Altamira, en el libro antes citado, ha conseguido mostrar los peligros de una enseñanza mecánica al repetir

aquel malicioso diálogo de Goethe, entre Goetz, señor de Berlichingen, y su hijo Carlos.

*Carlos.*—Aún sé otra cosa...

*Goetz.*—¿Qué cosa?

*Carlos.*—Jaxthausen es un pueblo con un castillo a orillas del Jaxt, y desde hace doscientos años pertenece, de padres a hijos, a los señores de Berlichingen.

*Goetz.*—¿Y tú conoces al señor de Berlichingen?

—*Carlos.*—(Mira con asombro a su padre, que es el propio señor de Berlichingen).

*Goetz.*—Creo, en verdad, que con toda tu ciencia no conoces a tu padre... ¿A quién pertenece Jaxthausen?

*Carlos.*—Jaxthausen es un pueblo con un castillo a orillas del Jaxt., etc...

La reacción en contra de tan funesta enseñanza servirá, además, para que los futuros ciudadanos comprendan que de una época a otra cambian las formas externas de las sociedades, buscando moldes más bellos, más cómodos o más fuertes, y que en eso consiste *el progreso*. Pero servirá, a la vez, para que sepan que el espíritu del pueblo pasa de unas formas a otras, que de cada época se transmite a la siguiente el legado de una creación espiritual, cuyo acrecentamiento constante constituye la obra difícil de la *civilización*. El progreso se realiza en un plano físico y visible, y lo constituyen los medios de producción, de intercambio, de consumo, de gobierno. La civilización se realiza en un



plano invisible y metafísico, y finca en la conciencia de la justicia, las concepciones de la belleza, las especulaciones por la verdad. El progreso crea la riqueza material y la fuerza política, pero éstas no son el fin de la vida, ni para el individuo ni para la especie. Ellas son solamente la envoltura protectora para que la obra de la civilización pueda realizarse.

Tal es otra concepción de transcendencia ética y cívica, sobre la cual, como antes hiciera con la definición del patriotismo, encarezco la meditación de nuestros educadores. Necesitamos predicársela a las nuevas generaciones argentinas, para sacarlas del innoble materialismo que las ha llevado a *confundir el progreso con la civilización*. Sin esa nueva idea, no conseguiremos ni fundar una patria, ni servir con nuevos dones a la humanidad.

## 5

HEMOS visto que la Historia no fué en lo antiguo sino un simple relato literario. En su evolución durante el siglo XIX, autores como Savigny estudiaron el fenómeno social en los textos jurídicos; otros como Taine en las obras de arte; algunos como Fustel de Coulanges en las instituciones religiosas; tales como Karl Marx en los factores eco-

nómicos; cuales como Bordeau en los cuadros estadísticos que muestran los movimientos impersonales de la vida colectiva.

Semejantes teorías tienden a conciliar sus parcialidades en una Historia crítica y sintética, que tenga de la ciencia la comprobación, de la filosofía las generalizaciones, y del arte de estilo, la emoción evocadora, la pasión dramática y el interés humano. Esta última forma de concebir la Historia es la que conviene a los pedagogos cuando hayan de adaptarla a la enseñanza.

La Historia no es, pues, una ciencia positiva. De serlo, podríamos considerarla como asignatura independiente. Es, sin embargo, una disciplina eficaz en la educación. Su espíritu se difunde en otras materias; y, al dejar de ser la cronología de los gobernantes o la crónica de sus batallas, para convertirse en cuadro total de la civilización, ha absorbido en su seno un grupo importante de los conocimientos. Se hace historia en todas las asignaturas, o puede hacérsela hasta en la geometría al nombrar a Pitágoras o a Euclides; hasta en la Física al hablar del teorema de Newton o de los primeros ensayos de Fulton. Pero la relación directa de la Historia es con las ciencias que estudian al hombre y la sociedad, y que los antiguos llamaban *humanidades*. Al transformarse la Historia y su didáctica, las humanidades han cobrado una nueva perspectiva, de ahí que sea justo hablar del neohumanismo o de las humanidades modernas. Las humanidades,

con base de latín y de filosofía más o menos escolástica, fueron el núcleo de la educación medioeval. En pueblos nuevos y de inmigración, como el nuestro, *la educación neohumanista deberá tener por base la lengua del país, la geografía, la moral y la historia moderna*. Esta servirá a su tiempo, tanto como la escuela medioeval sirviera al suyo, con su latín y su peripato. La enseñanza confesional siguió siendo, al perpetuar su clasicismo, universalista como la Iglesia, de la cual dependía, y como la época anterior a las nacionalidades, en la cual ambas tenían su origen. En las sociedades modernas, dividida la humanidad en naciones y caída la autoridad pontificia, la escuela es, no sólo función, sino prerrogativa del Estado, y a éste le corresponde, dado el fin democrático de su escuela, hacer de ella una institución nacionalista. Para eso el camino está en la Historia y las humanidades modernas. Son ellas las que preparan al hombre para vivir en una época y un país determinados.

Con ese criterio, el profesor Hanus de la Universidad de Harvad, en su plan de estudios, hace, fuera del grupo de "Letras", otro especial de asignaturas históricas, que comprende, además de la Historia propiamente dicha, la geografía, instrucción cívica y economía política (1). Nuestro plan en vigencia es menos complicado; pero, en general,

(1) Véase *Planes y programas de estudios secundarios y normales*. (Ed. Lajouane, pág. 14.)

son aplicables a nuestro actual grupo de "Letras" las consideraciones que expondré.

Las asignaturas que se enseña en nuestros colegios y escuelas pueden dividirse en tres grupos:

1.º *Cultura física o personal*.—Que comprende los ejercicios, como el solfeo, la música, la escritura a máquina y a mano o caligrafía, el tiro al blanco, las labores, la cocina, el dibujo, la gimnasia, que tienden a desarrollar una actitud personal del sujeto, haciéndole físicamente más apto.

2.º *Cultura humanista o nacional*.—Que comprende Historia, lenguas vivas, literatura, filosofía, instrucción cívica, economía política, geografía, etcétera, las que preparan al ciudadano, por el conocimiento de las sociedades humanas, para vivir en la nación a que pertenece, enseñándole las necesidades y recursos de su país, y la posición de éste entre los otros pueblos de la tierra.

3.º *Cultura científica o universal*.—Que comprende aritmética, álgebra, geometría, física, química, zoología, botánica, mineralogía, geología, cosmografía, ciencias matemáticas y fisiconaturales, conocimientos utilitarios casi todos, pero los cuales deben enseñar, convenientemente aprovechados, la unidad de la especie y el destino del hombre en la naturaleza.

Los programas del primero y del último grupo, o sea los ejercicios y las ciencias, pueden ser iguales en todos los países, pues el individuo que desarrollan y la naturaleza que estudian son los mismos

en todas las latitudes. Mas los programas del segundo grupo requieren en cada comarca una elaboración especial, de acuerdo con circunstancias de ambiente y necesidades políticas, que varían en las diversas naciones. Fuera de éstas, debe tenerse también en vista, como en todo el resto de la enseñanza, razones de orden técnico o pedagógico. Esa elaboración ha de hacerse considerando, ante todo, la conexión de la Historia con las materias afines: *sistematización técnica del plan de humanidades*.

Hemos visto que la Historia ya no es solamente la cronología de los monarcas, ni la descripción externa o política *del progreso*. No es tampoco el relato de una vida más o menos heroica, o la simple dramatización de varias vidas. Es el estudio *de la civilización*, lo cual comprende aquéllo, y además el idioma, el arte, las ideas, la filosofía, la religión, las creencias, las pasiones, que hicieron surgir cierto estado social en un medio determinado. De ahí que la Historia se conecte estrechamente con la Geografía, la Gramática, la Literatura, la Filosofía, la Religión, el Arte, etc., entre las que forman el grupo de "Letras" o asignaturas históricas. Todas forman un sistema único, puesto que su fin es el conocimiento del fenómeno social, único también. Su división obedece a razones de división del trabajo en las investigaciones y de método en la enseñanza. De ahí que un plan bien elaborado deberá rehacer esa unidad en los fines y en el espíritu de la cultura, relacionando técnicamente unas

materias con otras en los programas de la enseñanza.

Relaciónase la Historia con la Geografía, porque el conocimiento de la Tierra nos interesa como teatro de la civilización; el del territorio patrio como base de la nacionalidad (1).

Este ha de ser intensivo; aquél proporcionado a las relaciones que cada país tenga o haya tenido con las otras partes del mundo. La Geografía no ha de ser solamente instructiva. Ha de ser educativa también. Ha de hacer experimentar en la emoción

(1) EMILE BOUTMY, en sus *Éléments d'une Psychologie politique du Peuple Américain* (Colón, pág. 32), da también gran importancia a la conciencia de un territorio definido, en la formación de la nacionalidad. Es lo que él llama la *Conciencia geográfica*. "C'est pour cette raison—dice—que l'Angleterre, avec ses frontières nettement dessinées par la mer, a été la première en Europe au sortir du moyen âge à se concevoir comme une «nation.» L'Allemagne—agrega—vague surface sans limites naturelles, sauf au Sud, et longtemps sans autres voisins à l'est que des peuplades éparses et flottantes, n'a franchi ce stade qu'au XIX siècle."—Esta verdad es evidente, Angel Ganivet, en su *Idearium Español*, divide las naciones en *insulares*, *peninsulares* y *continentales*, caracterizando el espíritu de las primeras por la agresión (Inglaterra), el de las segundas por la resistencia (España), el de las terceras por el amor al suelo (Francia).—En la formación de la nacionalidad argentina, no será el elemento territorial el que nos desvíe o nos retarde. Este, además de definido, es aquí poderoso. Es el pueblo disperso y heterogéneo el que falla entre nosotros, y sólo podremos salvarnos por la comunidad mental, y una rígida disciplina de ideas, como en otros capítulos demostraré.



del paisaje, sugerencias estéticas, y en la formación del patriotismo sugerencias civiles. Transformadas en material didáctico la pintura, la literatura y la arquitectura, han de dar la revelación de esas emociones; pues relaciónase con la Historia, no sólo la Geografía política, la Tierra actual labrada por el Hombre, sino también la Geografía natural. La teoría del medio físico, aplicada por Taine, antes estudiada por Buckle y Montesquieu, y sospechada por los antiguos, es la influencia del territorio sobre la civilización. No se sabría decir en qué consiste esa influencia, pero existe, en verdad, ese poder caracterizante del lugar sobre el hombre, principalmente allí donde el territorio conserva su salvajez primitiva. Esto podría probar que esa influencia no es sólo fisiológica o material, sino espiritua o psicológica, y depende de las emociones que el paisaje sugiere y que forman en su repetición el carácter de raza (1).

(1) Yo no he comprendido de la historia de Italia las ciudades autónomas del Medio Evo y su vida sensual del Renacimiento y las escuelas locales de pintura que ellas crearon, sino en medio de los paisajes de Lombardía, cuya dulzura floreciera en el Cristo del *Cenacolo* y en la sonrisa de la *Gioconda*; o en los paisajes de la ribera veneciana, ante el cielo húmedo y la onda glauca del Adriático, cuya luz increada glorificó la arquitectura gótico-bizantina de Venecia, la *Assunta* del Ticiano y las *Cenas* del Veronés; o en el paisaje severo y sensual de Florencia, cuya emoción está en los primitivos de la escuela toscana, en la *Piazza* de la Señoría, en la vida de los Médicis, en el *Perseo* del Benvenuto Cellini. Yo no he com-

Ha Historia se relaciona también con los estudios gramaticales, en su doble carácter filológico y literario. Relaciónase no sólo en cuanto el idioma de un pueblo es la expresión más íntima de su espíritu y el órgano intelectual de su tradición, sino en cuanto la literatura contribuye a la formación del material didáctico con sus poemas, dramas y novelas de argumento histórico, y éstos, a su vez, no recobran su verdadera vitalidad, sino emplazadas en el medio y el momento social en que aparecieron. Como en la Geografía, es el estudio del propio idioma y su tradición literaria, debe ser intensivo. En la cultura general no se dará a las otras literaturas más que lo necesario para explicar influencias extrañas dentro de la propia: así la italiana en el siglo xvi, o la francesa en el xix, tratándose de literatura española. No estudiándose entre nosotros latín, los estudios gramaticales de-

prendido tampoco esa formidable mística española, ascética y guerrera a un solo tiempo, resorte de la historia de España, médula de su estirpe, flor de su espíritu, sino en medio de la cenicienta y ancha llanura de Castilla, cuya emoción la sugiere bien clara al pensamiento y a la voluntad. En Medina del Campo, desde la Torre ya derruida, del Castillo de la Mota, donde murió doña Isabel la Católica, yo he visto pasar, bajo el cielo alto y diáfano, sobre esa tierra trágica, formando uno con ella, las lógicas figuras del Quijote y la caballería, de Santa Teresa y la Inquisición, de Velázquez y su pintura, de Quevedo y sus letras, de Hernán Cortés y la conquista de América, la mística y la picaresca, su cielo y su tierra, sintetizándose en figuras heroicas.

ben complementarse con un curso de etimología, como antes se daba, comprendiendo los orígenes preliterarios de nuestra lengua y las raíces griegas, latinas, celtíberas, árabes y americanas, que han contribuido a formarla. En Gramática debe darse más atención y tiempo al enriquecimiento del vocabulario, al uso preciso de las palabras, al dominio del habla y la escritura correctas, que al mecanismo científico de la Gramática y sus reglas. En Literatura debe preferirse la historia literaria a la pueril e inútil preceptiva. Por historia literaria se entenderá el estudio de los textos, en su encadenamiento lógico. De ellos se hará surgir, no un precepto, sino una teoría. El precepto literario, que se enseña aisladamente en una suerte de promulgación autoritaria, será más tarde inútil al alumno que tenía talento, y dañoso al mediocre que no lo tenía. Para escribir o hablar correctamente, bastará dar a la función natural del lenguaje el conocimiento del vocabulario y la sintaxis. El gusto literario se formará mejor sobre las obras selectas, leyéndolas y comentándolas, que no en pequeño código del gusto, cuya virtud consiste en estragarlo, y cuyos frutos—¡ay!—suelen ser el lugar común o la claudicante metáfora—todo ello triste literatura y ominosa retórica... Para que un alumno sepa lo que es un buen poema lírico y cómo ha sido creado—éste y no otro—léasele el poema de un verdadero lírico, explíquesele aquello que no comprenda, hágasele discernir la función preferentemente emo-

cional de las palabras en la lírica; pero no se le mande a aprender penosamente un capítulo de don Josef Mamerto de Hermostilla, ni se le ilustre la mejor teoría con los hueros versos del siglo XVIII... La literatura hispanoamericana ha de tener también la función pedagógica de ilustrar *la historia* de España y América como las literaturas latina y griega lo hacen en sus respectivos períodos. El poema del Cid, por ejemplo, relaciónase con la formación de la nacionalidad y la expulsión de los moros. Los libros de caballería y las novelas picarescas, con la conquista del Nuevo Mundo. La lírica del siglo XVI, con la dominación española en Italia. La propia cultura gramatical, aun desde su grado primario, puede servir también para dar al estudiante sugerencias estéticas, morales, cívicas e históricas.

No olvidemos además que la enseñanza gramatical debe defender, en un país como el nuestro, la persistencia del idioma tradicional, acechado por la corrupción cosmopolita, la cual dale una especial importancia desde los grados de la escuela elemental.

La Historia relaciónase, en fin, con la filosofía, la moral y la instrucción cívica, por cuanto éstas revelan, en la síntesis de los sistemas, las concepciones más trascendentales de cada pueblo, y enseñan a cada generación disciplinas acordes con la tradición de su país, con su situación actual y su destino, que son, respectivamente, consecuencia y pro-

longación futura de su historia. Debe darse también a la filosofía, como antes dije de la literatura un carácter preferentemente histórico. La manera dogmática con que antes y ahora se ha enseñado la psicología es tan peligrosa como la retórica en el curso gramatical. El curso de historia de la filosofía, por el cual aboga también Fouillée, ha de mostrar cómo ha evolucionado, a través de las civilizaciones, nuestro concepto sobre la naturaleza sobre el hombre y sobre la vida. Inclúyase en él principalmente, los sucesivos sistemas de religión y de moral, mostrando, de paso, la influencia de éstos sobre la sociedad, y de la sociedad sobre aquéllos, como la historia minuciosamente lo describe. La enseñanza dogmática de la nueva filosofía, causará tanto daño como la enseñanza dogmática de la antigua. Un conocimiento más claro de los sucesivos sistemas, da, además, a los hombres, una prudente reserva para con las modas intelectuales y las novelorías pseudocientíficas. En cuanto a la moral en vigor, desde que es un producto de la historia, no necesito insistir sobre su conexión con esta última. Cualquiera de nuestras disciplinas éticas actuales viene del Cristianismo o de la Reforma, o de la Revolución Francesa, o de nuestra guerra de la Independencia. La moral, que proyectada en el plano metafísico es religión, proyectada en el plano político, es civismo. Por consiguiente, la moral cívica no es sino la religión del ciudadano, en la doble limitación de su momento



histórico y de su nacionalidad. La Instrucción Cívica es, pedagógicamente, una continuación de la historia contemporánea.

He ahí demostrado cómo la Historia es una con los conocimientos geográficos, gramaticales y morales. Pero fuera del grupo de "Letras" que he llamado de "cultura humanista o nacional", también el de cultura científica puede relacionarse con los conocimientos históricos y filosóficos. Esa relación, tratándose de la psicofisiología, por ejemplo, o de los progresos utilitarios, es evidente. Pero hay en el grupo de la "cultura física o personal", asignaturas que, como el dibujo, las labores y el canto, pueden educar el sentido histórico, cívico y estético. El profesor de canto, por medio de los aires nacionales; el de dibujo, con nociones de historia del arte; el de labores, con láminas de telas y de indumentarias, que fueron a través de las épocas, la vestidura pintoresca y visible de la civilización.

El concepto que ha de centralizar dichas materias en una sola labor de cultura, debe ser la unidad de los mismos fenómenos sociales y humanos que en ellos se estudie. El propósito de ellos debe ser formar en el individuo la conciencia de su nacionalidad, las condiciones del ambiente en que ha de desenvolverse, los factores tradicionales que contribuyeron a crearlo y los deberes que lo ligan a la obra de la civilización. Para ello los planes respectivos deberán relacionar las asignaturas de cada año entre sí y las de cada curso con las ante-



riores, de tal suerte que todas se sumen en una labor solidaria, en vez de restarse en una tarea divergente. Satisfechas tales exigencias teóricas en los programas, los profesores de historia, para hacerlas efectivas en la práctica del aula, deberán a la vez ilustrar sus lecciones con conocimientos de geografía, de literatura, de artes, de costumbres y de filosofía, relativas a los países y las épocas de sus cursos especiales. Y todo ese esfuerzo, para ser aún más provechoso, deberá contribuir, regido por la Historia, a formar en el alumno la noción de que la escuela le prepara para una generosa convivencia social y nacional, neutralizando un poco el concepto mezquino y sin patria de que la escuela sólo prepara al hombre para los éxitos utilitarios en la lucha instintiva por la vida.

## 6

LA conexión técnica antes apuntada constituye la armonía interna de un buen plan de humanidades. Pero ese plan deberá también someterse, en cuanto a la extensión y naturaleza de los estudios, a la siguiente elaboración:

a) Adaptación de la enseñanza histórica a cada grado de la cultura, o sea a la enseñanza primaria, secundaria y universitaria.

b) Adaptación de la enseñanza histórica a la capacidad del aula, o sea preparación y aptitud pedagógica del maestro.

c) Adaptación de la enseñanza histórica al criterio de época, o sea la cuestión de los clásicos y los modernos, de los pueblos muertos y el latín.

d) Adaptación de la enseñanza histórica a las necesidades de cada país, o sea la cuestión del nacionalismo y el enciclopedismo.

De este proceso múltiple, las dos primeras adaptaciones, siendo exclusivamente didácticas, afectan a toda la enseñanza; pero las dos últimas, siendo políticas, tocan directamente a la Historia y le dan un carácter especial en la pedagogía de tal suerte, que ellas han sido el campo de las más agitadas controversias.

En el presente párrafo procuraré definir en qué consiste esa elaboración, reservando para los capítulos finales su aplicación a nuestras condiciones ambientes, pues del éxito de esa elaboración en cada país depende la eficacia de las ideas que, en este primer capítulo, se hallan expuestas sólo como teoría y en un sentido general.

Dada la índole de los estudios históricos, su adaptación a los diversos grados de la cultura produce en ellos cambios mayores que en cualesquier

ra otra asignatura. A la vastedad del asunto agrégase la falta de criterio preciso en la determinación de los hechos que se ha de elegir, con preferencia sobre otros, para cada programa. Participando la Historia, a la vez del arte, de la filosofía y de la ciencia, su adaptación exige tener en vista facultades complejas del alumno. Así ha de ser más educativa que instructiva en la escuela primaria; instructiva y educativa por igual en el colegio medio, y más instructiva que educativa en la Universidad. Esto se debe a que en la enseñanza elemental el maestro ha de estimular principalmente la imaginación y la sensibilidad por medio de narraciones biográficas y pintorescas. En la enseñanza secundaria el método se hace más racionalista, sin excluir el estímulo siempre necesario de la memoria y las emociones. Pero ya no basta, como en el grado anterior, el formar, por medio del sentido histórico, la conciencia de la patria, de la civilización y la justicia; aquí el alumno ha de aprovechar esos elementos para razonar, guiado por el maestro, acerca de las luchas civiles y las conquistas espirituales. En la Universidad los términos de la enseñanza elemental se invierten: lo que puede haber de crítica y de ciencia en los estudios históricos, cobra sitio preponderante con detrimento de la simple emoción literaria.

Paralelamente a estos cambios en el método didáctico y en la indole misma de asignatura tan compleja, su adaptación a los diversos grados de la

cultura requiere cambios en la extensión de los programas. La propia vastedad de los fenómenos sociales permite elegir entre ellos el orden de sucesos más conveniente a las ideas que en cada curso se desee formar. De acuerdo con ese criterio se ha de educar en la escuela primaria la conciencia de nacionalidad; en la secundaria ha de razonársela poniéndola en contacto con el proceso general de la civilización; en el universitario se ha de investigar la verdad histórica, prefiriendo para ello los problemas y fuentes de la propia tradición nacional. Así la primera ha de educar al individuo social y al ciudadano; la última al erudito en historia o al historiador; y la escuela media ha de ser el campo en que se dé cima a la educación del primero y se prepare la del segundo. La adaptación, para ser completa, no se ha de reducir a los planes de estudio, o sea los tópicos del programa, sino que ha de abarcar el material didáctico, el texto de clase y el espíritu del profesor. Ha sido uno de nuestros más fundamentales errores en esta enseñanza el adoptar para nuestros Colegios Nacionales o Escuelas Normales "historias" escritas para cursos elementales de Francia, pues aun cuando las épocas y los temas coincidan, el espíritu de ambas educaciones no puede ser el mismo jamás. La enseñanza histórica en las Universidades europeas tiende a educar en el desinterés científico sin mira alguna de patriotismo engañoso; pero la enseñanza primaria es escuela de ciudadanía, así en la exten-

sión de los temas estudiados como en la orientación de su propaganda política.

Si el educacionista ha de adaptar sus programas al grado de la enseñanza, es el profesor quien debe adaptarlos a la capacidad de sus alumnos. De ahí que sean preferibles los programas sintéticos, que indican los tópicos generales y su orientación, dejando al maestro la tarea de desarrollarlos o detallarlos. M. Lavissee, en su Informe antes citado, dice que "el profesor debe elegir los acontecimientos según su propia reflexión, substrayéndose a la tiranía de la rutina o de los prejuicios en favor de tal o cual orden de sucesos" (pág. 95). Este principio de libertad es reconocido en todas partes, en Francia y en Inglaterra principalmente, donde hasta la libertad del alumno es respetada. En Alemania se la restringen; pero es con el objeto de hacerla servir a la predicación nacionalista que ha creado en pocos años la fuerza de aquel país, poniéndolo a la par de las naciones que habían tardado siglos en constituirse. El profesor de historia no deberá abusar de esta libertad que se le reconoce. No deberá servirse de ella y de la inocencia juvenil para hacer el proselitismo de sus pasiones. Cualquier parcialidad que no sea la de la patria o la civilización, es en él un error o una cobardía que deberán ser censurados. No se dejará tampoco tentar por sus dotes o su vanidad, convirtiendo la cátedra de historia en tribuna de sus oraciones. Si tolerable esto en las facultades, cuando se puede

hablar como Michelet hablaba en el Colegio de Francia, o en los cursos de propaganda nacional que tienen algunas Universidades alemanas, será del todo vituperable hacerlo en la escuela o en el colegio. Una de las malas tradiciones de nuestra enseñanza ha sido esta desvirtuación de la tarea docente por la ampulosidad oratoria. El profesor secundario y el maestro elemental deben rehuir esa vanidad peligrosa. La enseñanza es cosa muy distinta de ellos: es ponerse a la altura intelectual de los que nos escuchan con amor, virtud que consiste en inspirar afecto y en descender desde una gran altura.

Veamos ahora los otros dos procesos de adaptación, en los cuales la Historia sale de la simple pedagogía para invadir los dominios de la política trascendental: tal sucede cuando se trata de saber si ha de estudiarse o no la Historia de los pueblos muertos y sus literaturas, y con qué criterio se ha de enseñar en cada país la Historia de los pueblos modernos.

La existencia o supresión del Latín en los programas de la cultura media no tiene el simple valor de ese hecho aislado, como parecen creerlo algunos de nuestros reformadores (1).

Suprimir o dejar el latín, significa, substancial-

(1) La discusión del latín suele referirse especialmente a la enseñanza media. Tratándose de nuestro país, a nadie se



mente, cambiar todo el carácter de la enseñanza histórica y humanista. El latín fué en las escuelas medioevales una materia de utilidad práctica. Hace ocho siglos habríansele aplicado las razones que hoy se aducen en favor de los idiomas patrios o de las lenguas vivas. En la actualidad es sólo una disciplina intelectual; es una escuela de buen gusto literario, de salud castiza, de desinterés personal. Tales son las razones con las cuales se le defiende. Pero el latín, lo mismo que el griego, no designa, pedagógicamente, el nombre de una lengua muerta. Designa el nombre de la cultura clásica y comprende para ambas su gramática, su literatura, su filosofía, su estética, su historia, en un todo inestructible y armónico. Veremos en los próximos capítulos el valor que se da a esa correlación en Inglaterra y en Italia. Mantener el latín como gramática simplemente y no enseñarlo en correlación con la Historia Romana, lo cual significa estudiar la historia latina en sus textos, es cosa innecesaria y absurda. Mantener la Historia Antigua, sin la enseñanza subsidiaria e inseparable de sus artes y literatura, es más absurdo todavía. Lección de nombres sonoros y prestigiosos, pero sin ninguna individualidad para la mente del discípulo, olvidarse de ella a la clausura del aula. Una encuesta entre los alumnos de Historia Antigua, en vacaciones o al concluir el

le ha ocurrido hasta ahora pedir su supresión en las Universidades ni su restablecimiento en los planes de la educación común.

bachillerato, aun entre los más aventajados, revelaría en omisiones, olvidos, puerilidades y errores, el tiempo perdido en una vana enseñanza. Por eso en Europa no se practica el estudio de los pueblos clásicos sin sus literaturas. Estas son el complemento, la clave, la explicación; dan el espíritu que los engendrara y la forma pintoresca que los reveló. Por eso el curso de Historia Antigua tiene un carácter distinto del de Historia Moderna: aquél es preferentemente filológico; éste político. Lo son en la Universidad, en los liceos, en los gimnasios; pues tal diferencia es practica efectiva en todos los colegios de Europa. Igual cosa, y a mayor abundamiento, puede decirse de la historia hebrea, de la historia caldea, de la historia hindú, las cuales, además de no sospechar nosotros sus idiomas, ni tener los medios de representar plásticamente sus civilizaciones a los ojos de nuestros alumnos, fueron la historia de los instintos y de las hecatombes, pintorescas en su magnitud, pero inmorales en su detalle o incomprensibles en su transcendencia para la inteligencia de los pobres criollitos de doce años a quienes nosotros solemos imponérsela con nuestra habitual irreflexión. En realidad la historia de los pueblos y de las lenguas muertas, sólo debiera figurar en la Universidad.

Si en los liceos de Europa se la enseña, es por tradición histórica de institutos seculares, como los colegios de Oxford o las escuelas de Eton y de Harrow, fundadas cuando la tradición clásica y uni-

versalista del Imperio Romano centralizaba aún la vida y la cultura.

Ade más la civilización latina ha florecido en los territorios de aquellos pueblos, convertidos más tarde en naciones. El latín explica los orígenes de esos países, cuando Inglaterra era Britania, cuando España era Hispania, cuando Alemania era Germania, cuando Francia era la Galia, y cuando la Italia, cuna de la latinidad, tenía en sede peninsular, la capital del vasto imperio. Entre nosotros ninguna de esas razones aboga en favor del latín, lo que no implica el separarse de la gloriosa tradición latina. Por eso el latín pasa, con sus textos literarios a la Facultad de Letras, con sus textos jurídicos a la Facultad de Derecho. En el Colegio Nacional no sabríamos enseñarlo ni siquiera como simple disciplina gramatical. Una larga experiencia lo ha demostrado. El espíritu criollo carece de veneración por ese monumento vetusto. El país carece de elementos docentes idóneos (1). En efecto,

(1) La Reforma del Ministerio González, al suprimirlo de los planes actuales, ha dado, en el decreto de 1905, los argumentos en que fundaba la supresión: «1.º Por la carencia del número de maestros necesarios para dar una enseñanza medianamente eficaz, las cuales comienzan apenas a formarse en la Facultad de Filosofía y Letras: 2.º Porque aun con buenos maestros, el criterio de la utilidad relativa de ambas lenguas (griego y latín) no acepta ya emplear en ese aprendizaje una suma de tiempo considerable, arrebatado sin provecho cierto a otras materias más útiles o de mayor eficacia para la vida.»

la escuela confesional y las universidades teológicas, según veremos en el capítulo V, habían creado entre nosotros una tradición latinista. Esta, de origen colonial, se interrumpió durante la disolución caudillista, de suerte que al reorganizar el país, tuvimos que recurrir para esas cátedras a profesores extranjeros, de la más abigarrada nacionalidad. El improbable licenciado español, el aventurero bachiller italiano, el malogrado doctor francés, ocuparon con frecuencia la cátedra de latín. Todos los que hemos sido alumnos recordamos su clase regocijada. Fuese la improvisada ciencia del maestro, o su acento hilarante, o su blanda senectud que no respetábamos o nuestro inquieto espíritu, que siendo criollo se embravecía por aquel tiempo de pubertad, lo cierto es que esa hora solía transcurrir entre risas y tizazos, ruido de bancos y músicas en la punta de una pluma... Así se explica que al finalizar el año, nuestro latín se redujese a la *rana rupta* de Phedro o al *quosque tandem* de Cicerón... La deficiencia de tal enseñanza, lejos de mejorar, empeoró al transcurso del tiempo, hasta ser suprimida, acaso para siempre, por aquel decreto de 1905. Tal supresión tiene para este informe la importancia de que modifica radicalmente el concepto de la Historia y de la enseñanza. Las lenguas muertas y sus textos son complemento indispensable de la historia antigua, todo lo cual constituye el curso clásico. Sin ellos, la historia de Grecia y Roma se reducen a vaga nomenclatura sin sentido. Por eso yo acon-

sejo estudiar de los pueblos muertos tan sólo aquello que por haberles sobrevivido se halla al alcance de los alumnos, y ha enriquecido nuestra civilización. Toda otra cosa es tiempo dado a la vanidad del enciclopedismo y a la infidelidad de la memoria. Los que sostienen la supresión del latín serían ilógicos si no apoyaran esta reforma en la historia antigua. Son más lógicos los clásicos que piden complementar la historia de Grecia con su griego, la de Roma con su latín. Estudiar de esos pueblos lo que les ha sobrevivido, es conocer su arte, su mitología, su gobierno y su organización, es conocer también algunas vidas ejemplares, es enterarnos, en suma, de lo que constituye el legado afectivo de su civilización, dejando para el especialista el estudio profundo o la narración cronológica de sus peripecias dramáticas.

La adaptación de la enseñanza a las necesidades sociales de cada país afecta a la extensión de los estudios históricos. Hacen esa adaptación Francia, Alemania, Inglaterra, y sólo resulta de ella una variedad de matices dada la semejanza de su origen y de su ambiente europeos. Ellas arrancan de una común tradición: Roma, Grecia, el Cristianismo, los Bárbaros; y al estudiar el proceso de su formación nacional, no se sabe bien dónde empieza la de uno y dónde la de otra. La invasión de los normandos y la guerra de cien años, son historia inglesa y francesa a la vez: la adaptación producirá solamente una diferencia patriótica en la manera de narrar

los sucesos. Lo mismo puede decirse, para Francia y Alemania, tratándose de la guerra de treinta años y de la guerra del 70: Richelieu y Mazarino interesan en la Universidad de Berlín, tanto como Bismarck y Moltke en la Sorbona. Igual cosa ocurre con las guerras de Italia en los comienzos de la edad moderna, que interesan a Francia, a España, al Austria y al país invadido, sólo que éste, convertido ahora en nación, narrará los hechos de otra manera que los invasores. Lo mismo, en fin, de las campañas napoleónicas, que son tema en todas las escuelas de Europa, sólo que Francia no puede presentar al héroe y los sucesos como lo hacen la Inglaterra hostilizada, la España agredida, la humillada Alemania. Respecto de la Historia latina y griega, diremos, por razones muy obvias, que es tradición nacional para casi todas ellas, de suerte que incluyéndolas por ese motivo común en sus planes de cultura general (1).

Cada país debe tener sus programas y sus textos

(1) La diferencia entre unos planes y otros consiste en que cada nación hace desenvolverse la historia de Europa alrededor de su propia historia. Una circular francesa de 1881, que transcribe Pizard, decía a los maestros: *La historia de Francia queda siempre—y el profssor no deberá olvidarlo—como el centro de su enseñanza y como el punto de partida. De ella sale y a ella deberá volver constantemente.*

Y como nosotros los argentinos hemos cometido el error de estar enseñando historia de la civilización europea por textos franceses, proviene de ahí nuestra visión completamente francesa de la civilización.



propios de historia. Y cuando dos países se diferencian más, tanto más distintos serán esos programas. Las invasiones inglesas, por ejemplo, abarcan varios emocionantes capítulos en nuestras escuelas, pues son el origen de nuestra independencia; en cambio no le conceden los manuales ingleses más de tres líneas: para ellos es la aventura de unos piratas que quisieron hostilizar a las colonias españolas de América, o sea un insignificante episodio en la rivalidad de España y de Inglaterra (1). Un hecho histórico americano cambia mirado desde Europa; así el hecho histórico europeo, cambia mirado desde América, cuando se le mira con ojos americanos, y no con lentes de doctor alemán o gafas de político francés. Nuestra miopía nacional prefirió ver con estos últimos, renunciando a la propia visión. He ahí el error de cincuenta años contra el cual necesitamos reaccionar. Contra él hubiéramos reaccionado, sin duda, a haber vivido Jacques y durado su influencia, pues, como me he complacido en demostrarlo en el Capítulo VI, cuando en 1864 le encomendaron la organización de nuestra enseñanza secundaria, él quiso ver este problema como argentino, sólo que no siéndolo y

(1) Las historias escolares de J. E. Williams y de E. J. Webb, ni siquiera mencionan el suceso; y ocurríame con frecuencia en Inglaterra encontrar gentes de escuela que ignoraban en absoluto el hecho de las invasiones y de las banderas cautivas. Alguien llegó a decirme que se trataba de alguna invención mía o leyenda patriótica.

faltándole elementos nativos, su visión resultó incompleta y confusa. Después de tan larga y fatal experiencia, y mejor dotada nuestra propia capacidad, los argentinos debemos realizar esa elaboración de la historia escolar.

La enseñanza humanista, tal como acabo de describirla, queda casi todo por realizarse entre nosotros. En el personal docente falta con frecuencia a los maestros el verdadero concepto de su función. En la práctica de la enseñanza los mejores profesores fallan por la carencia de material didáctico. En los programas no existía hasta la reforma de 1905 el más vago asomo de coordinación técnica. Y en punto al criterio político, carecíamos en absoluto de una verdadera enseñanza histórica nacional, desde que nuestros planes eran la rapsodia de manuales europeos. Esto, aparte de ser peligroso para la conciencia colectiva, ha venido facilitando inconscultas reformas que sólo consistían en adoptar como programa de historia, el índice de un texto francés o substituirlo más tarde por el proyecto de una revista alemana. Dadas las cuestiones de nacionalidad que hoy se plantean, es en el campo de la historia y de las humanidades modernas donde debemos buscar las soluciones didácticas de esos problemas. En él lo han buscado los rusos en Polonia, los alemanes en Lorena, y todos los Estados que han tenido una escuela popular frente a una

familia cosmopolita, y aun las viejas sociedades consolidadas y homogéneas que han sabido practicar en aquélla enseñanzas de civismo y nacionalidad. Tratándose de un país como el nuestro, en el cual se mezclan a las viejas tradiciones tan complejas, nuevas influencias cosmopolitas, la preocupación argentina debió apartarse de los caminos europeos y elaborar un curso propio de historia, de acuerdo con lo peculiar de nuestra fisonomía, con lo inconsistente de nuestro pasado y lo singular de nuestro porvenir. Cosmopolitas, correspondenos una enseñanza primaria sistemáticamente argentina; advenedizos en la civilización, cuádranos una enseñanza histórica universitaria encaminada a formar los restauradores de nuestro pasado. Con este criterio he proyectado en el capítulo final, para la enseñanza secundaria, un primer año de la historia de la latinidad; el segundo sobre Europa y la formación de sus nacionalidades, particularizándonos con España, que es nuestra predecesora latina; el tercero sobre la expansión de la civilización europea en América, describiendo los imperios indígenas que existían en tiempo de la conquista española; el cuarto, sobre nuestra tradición americana y colonial, estudiando a la vez que sus formas externas, la fusión de los elementos que constituyeron la sociedad de la Independencia; y el quinto sobre la evolución política de la nación argentina. Adoptados tales programas, provisto el material didáctico, animados los profesores por un ideal

común, acaso lleguemos a tener esa sistemática enseñanza que es orgullo de los alemanes, y razón principal de su grandeza política. Sobre el plan de historia en los gimnasios, Mss. Lucy M. Salomón, en el Informe que presentó a la Comisión de los Siete en Norteamérica, establecía los siguientes caracteres: a) la Historia Universal y General se estudia en tres cursos distintos; b) el trabajo histórico se realiza en correlación con las otras asignaturas del curso, llegando a darle, en cierto sentido, una fuerza unificadora; c) dedícase a la Historia el tiempo necesario, sería como las otras asignaturas; d) la división de la materia y el método se fundan en la evolución psicológica del niño; e) el método narrativo de instrucción da al niño una impresión viva de la realidad del pasado; f) el curso es completo por sí mismo, y al propio tiempo forma una excelente preparación para el trabajo universitario; g) cada profesor de Historia posee a fondo la materia que enseña. Constituye todo ello, según se ve, un sólido sistema, en que se armonizan las exigencias técnicas, didácticas y políticas que acabamos de estudiar.

7

LA aplicación de la Historia y de las asignaturas afines a la formación de la conciencia nacional, es un sistema que, practicado con eficacia por naciones ya constituidas, no tendrían por qué rechazarlo pueblos en formación. Gabriel Monod, catedrático erudito del Colegio de Francia, ha afirmado: "El movimiento nacional alemán, el movimiento nacional italiano, el movimiento nacional tcheco, el movimiento nacional húngaro, el movimiento nacional eslavo, si no han sido creados por la erudición histórica, han encontrado al menos en la erudición histórica un poderoso auxiliar, un hogar de excitación, un activo instrumento de propaganda" (1). Nosotros no nos encontramos en condiciones iguales a ninguno de los pueblos mencionados, pero, aunque por causas diversas, nos encontramos en condiciones parecidas. Creo que no esperaremos la sujeción de una potencia extraña, de la cual necesitaríamos redimirnos, ni una derrota militar como Jena, para hablar de nacionalismo y de reden-

(1) MONOD. "*Les études historiques en France.*" (V. *Revue internationale de l'Enseignement*. 15 de septiembre de 1889, de Pizard. *Op. cit.*, pág. 108.)



ción. No esperemos tampoco que nadie quiera revelarnos si nos hallamos o no en vísperas de un desastre. Bástenos recordar que una cantidad exorbitante de brazos italianos trabaja nuestros campos, y que una cantidad extraordinaria de capitales británicos mueve nuestras empresas. En medio de este cosmopolitismo de hombres y capitales, que nos somete a una verdadera sujeción económica, el elemento nativo abdica en la indiferencia o el descastamiento de las ideas, las pocas prerrogativas que ha salvado. Todo ello, nos ha traído a una situación, que sería pavorosa si se manifestara con gestos dramáticos, pero que parece próspera, porque su manto de púrpuras extranjeras, esconde congostas en esta silenciosa tragedia del espíritu tradicional.

El momento aconseja con urgencia imprimir a nuestra educación un carácter nacionalista por medio de la Historia y las humanidades. El cosmopolitismo en los hombres y las ideas, la disolución de viejos núcleos morales, la indiferencia para con los negocios públicos, el olvido creciente de las tradiciones, la corrupción popular del idioma, el desconocimiento de nuestro propio territorio, la falta de solidaridad nacional, el ansia de la riqueza sin escrúpulos, el culto de las jerarquías más innobles, el desdén por las altas empresas, la falta de pasión en las luchas, la venalidad del sufragio, la superstición por los nombres exóticos, el individualismo demoledor, el desprecio por los ideales ajenos, la



constante simulación y la ironía canalla—cuanto define la época actual—, comprueban la necesidad de una reacción poderosa en favor de la conciencia nacional y de las disciplinas civiles.

Este cuadro acaso parezca ensombrecido por una pasión pesimista; pero dentro y fuera de las aulas, desoladores signos comprueban su veracidad. En tiempos de Alberdi era el desierto lo que aislaba a los hombres, impidiendo la formación de la opinión pública y de la acción organizada. Hoy es el cosmopolitismo y una atmósfera de ideas y sentimientos corruptores, lo que en medios demográficamente densos como la capital, pone su masa disolvente, e impide, como antes el desierto, la existencia de una opinión y de una acción orgánicas. La política exclusivamente económica que venimos realizando, no ha sido suficientemente poderosa como para suprimir el desierto en medio siglo, pero sí lo ha sido para dar a la capital, populosa y rica, una influencia excesiva sobre el resto del país, de tal manera, que catoree provinciaa viven a su ritmo. Esta impone los valores políticos, económicos, morales e intelectuales a todo el resto de la república. De ahí que, cuanto aquí ocurra en contra o pro de los intereses argentinos, sea trascendental para la salud de toda la nación.

Puede decirse que la grandeza aparente de Buenos Aires se ha formado por la agregación fatal de esfuerzos individualistas o egoístas, y de intereses internacionales o ajenos a la nación. El ideal *nacio-*

*nalista*, que es la conciliación de ambos extremos, falta entre nosotros. Bajo las apariencias de un progreso deslumbrante, seguimos, espiritualmente, como en tiempos de la colonia y de la famosa *Representación de los hacendados*. La sombra de la Patria, que se exaltara al fuego místico de la Revolución, ha vuelto a ser la imagen borrosa de la víspera. Continuamos ausentes de las funciones cívicas, a las cuales no asiste el vecindario ni en los grandes instantes, como en los días de "cabildo abierto". Vivimos a la espera del barco de ultramar, que antes venía cada tres meses con noticias de Cádiz, y que ahora llega cada día con noticias de Francia o de Inglaterra. Para completar el símil, los doctores siguen representando a los hacendados, y los intereses agropecuarios constituyen la preocupación más cara a los habitantes de la ciudad.

La riqueza y la inmigración la han sacado de su antigua homogeneidad aldeana, pero no para traernos a lo heterogéneo orgánico, que es la obra verdadera del progreso social, sino para volvernos al caos originario, cuando en tiempo de los últimos adelantados, aquí se aglomeraban castellanos y vascos, y andaluces y querandíes, y criollos, y negros, y mulatos, entre la ranchería de los fosos y las playas del río. Al igual de entonces, continuamos careciendo de partidos, de ideas propias, de arte y de instituciones.

En medio del ambiente que este párrafo evoca,

presurosamente y sin aliño, la escuela nacional se nos aparece también como un transplante de instituciones europeas, sin que el pensamiento nativo haya tentado ninguna empresa sistemática para libertarse de las nuevas tiranías que le deprimen. La guerra por la independencia política, obligábanos a empeñarnos más tarde por nuevas guerras en favor de la independencia intelectual y de la independencia económica, en tanto que hoy, al celebrar el centenario de la primera, aun nos sentimos colonia de las viejas metrópolis. Entregado el escaso elemento nativo a la invasión ávida de pueblos heterogéneos, deprimida la tradición americana por los mismos que no supieron embellecerla, corrompido el idioma por la barbarie dialectal de las inmigraciones, privado el país de una Iglesia inteligente que hubiera tomado como el clero inglés la dirección moral de su cultura, desprovistos los argentinos de esa aptitud metafísica que salvó del desastre a los alemanes, estimulado más bien el sensualismo criollo por la belleza de sus hembras y la generosidad de su suelo, la escuela nacional debió haber sido baluarte que salvara generaciones argentinas. Pero en vez de meditar sobre nuestras propias realidades, preferimos pedir a las más recientes revistas extranjeras, la solución absurda de nuestros problemas peculiares, y así hemos padecido esos programas enciclopédicos, esas humanidades sin material didáctico, esas lecciones por manuales franceses, y toda nuestra

vida sin transcendencia histórica (1). Y el error ha llegado de tal modo a viciar el ambiente, que tal vez se juzgue este esfuerzo de liberación nacional como osadía tremenda o delirante orgullo. Mas los elementos técnicos que entrega este informe a los educadores, tosca forja, como toda elaboración primitiva, deberán, con el tiempo y el concurso de todos, perfeccionarse. Dada la vastedad del problema, según se verá en el resto de este libro, sólo la formación de programas, de maestros y de material didáctico genuinamente nacionales, quizá requieran el esfuerzo de una generación.

A los hombres nuevos de nuestro país nos ha tocado vivir en uno de los períodos más difíciles por que haya atravesado la sociedad argentina. Obsesionáronse unos con el fenómeno político, como si él solo compendiará toda la suerte de las naciones. Otros se enorgullecieron de la riqueza, como si ella fuese el destino de la civilización. Los menos se refugiaron en el culto silencio de la belleza, huyendo de las ásperas realidades ambientes. Pero todos, absortos ante el desarrollo material, que al par colmaba nuestros orgullos o acallaba con sus rumores cualquier protesta, han sentido rodar en la sombra, desde hace varios lustros, las cosas que constituían el alma argentina, de tal

(1) El análisis minucioso del sistema practicado entre nosotros lo encontrará el lector en el capítulo II. El capítulo III proyecta las soluciones concretas, aplicando a nuestros actuales problemas las teorías aquí sustentadas.

suerte, que hoy se plantea para algunos espíritus un verdadero problema de restauración nacional. Si éste llega a interesarnos a muchos, tendrán estas generaciones que dividirse entre los que quieren el progreso a costa de la civilización, entre los que aceptan que *la raza* sucumba entregada en pacífica esclavitud al extranjero, y los que queremos el progreso con un contenido de civilización propia que no se elabora sino en substancia tradicional.

Para ellos el episodio clásico, de donde he sacado las palabras profundas y oportunas que encabezan las páginas de este informe.

Refiere Tácito en el libro II de los Anales (1), que las legiones de Roma y los ejércitos de Germania encontráronse un día junto a las riberas del Vesper en vísperas de un combate. Arminio comandaba los soldados de las tribus bárbaras, mientras su hermano Flavio, que tiempo atrás cayera prisionero de Roma, venía al servicio de las legiones enemigas, en las cuales se distinguiera por su fidelidad. El Vesper corría entre ambos campamentos, en *Flumen Visurgis Romanos Cheruscosque interfluebat*—dice el historiador—. Entonces Arminio

(1) TÁCITO. (Annalium. Liber II, 10.) "Exin diversi ordiuntur: hic "magnitudinem romanam, opes Cæsaris, et victis graves pœnas; in deditionem venienti paratum clementiam; neque conjungem et filium ejus hostiliter haberi. Ille fas» patriæ, libertatem avitam, penetrales Germaniæ deos, matrem precum sotiam, ne propinquorum et affinium, denique gentis suæ desertor et proditor quam imperator esse mallet."



pidió ver su hermano, desde la una a la otra ribera del río simbólico que los separaba, y la entrevista fuéles concedida. Años atrás, bajo las órdenes de Tiberio, Flavio perdiera un ojo a consecuencias de una herida. El jefe bárbaro, al verle, averiguó sorprendido el origen de la cicatriz que lo desfiguraba, y su hermano avisole el lugar del suceso. ¿Y cuál ha sido la recompensa?—preguntó Arminio—. Un aumento de paga, un collar, una corona y otros dones militares—contestó su hermano—. Arminio rióse entonces del vil salario del esclavo; pero Flavio le habló de las ventajas que le esperaban si quería someterse, de las riquezas romanas, de las fuerzas del César. Y contra estas seducciones venales, Arminio le invocó los derechos de la Patria, la libertad de sus abuelos, los dioses domésticos de Germania... *Ille fas patricæ, libertatem avitam, penetrales Germanicæ deos...*

La República Argentina, desde los tiempos de la organización constitucional hasta nuestros días, se ha desenvuelto con la moral de las palabras de Flavio. Fueron las *Bases* de Alberdi el evangelio de tan peligrosa doctrina (1). El resobado tema *gobernar es po-*

(1) ALBERDI. *Organización de la Confederación Argentina*, (Nueva edición oficial. Besançon. Imprenta de José Jacquin, 1858. V. pag. 140 y siguientes.) Lo que Alberdi esperaba del cosmopolitismo, y especialmente de la inmigración anglosajona, eran industrias y prácticas de libertad democrática. Es sabido cuánto se equivocó, pues con el cosmopolitismo y las industrias nos vino la venalidad electoral, que ha hecho perder a la política criolla su belleza romántica. No obstante,



*blar*, cien veces mentado por quienes no sabrían indicar la página donde lo aprendieron, se tornó absoluto al destacarse del texto originario y del sistema de ideas que lo limitaba. No fué toda error de Alberdi, la política de cosmopolitismo sin arraigo y de inmigración sin historia, que de semejante fórmula se generaba. Fué sobre todo error de sus escribas, error de los que deformaron el pensar del maestro, quienes creyeron que para fundar un gran pueblo bastaba aglomerar una población numerosa. Pero ante las consecuencias que esa política antinacionalista ha comportado, y en presencia de circunstancias adversas que sus propios inspiradores no pudieron prever, llega oportuna la respuesta de Arminio, que opone a las grandezas venales el nombre de la patria y de sus dioses, las tradiciones en peligro, el espíritu de los tiempos y la tierra que cohesiona los hombres en comunidad nacional.

Para cohesionarnos de nuevo, para conservar el fuerte espíritu nativo que nos condujo a la inde-

Alberdi decía: «Crucemos con ellos nuestro pueblo oriental y poético do origen; y le daremos la aptitud del progreso y de la libertad práctica *sin que pierda su tipo, su idioma ni su nacionalidad*. Será el modo de salvarlo de la desaparición *como pueblo de tipo español*, de que está amenazado Méjico por su política terca, mezquina y exclusiva» (pág. 143). Como se ve, las circunstancias históricas le hacían incurrir en errores, pero desde luego, su ideal de cosmopolitismo era diverso del que estamos realizando: tenía por base la conservación de la raza, y por complemento, la educación con miras nacionales.

pendencia, no nos queda otro camino que el de la educación, acertadamente conducido a esos fines. Las humanidades modernas que enseñan la tierra, el idioma, la tradición y la conducta del hombre dentro de la Nación, ofrecen los instrumentos de esa reforma. Una triple elaboración será necesaria: técnica la primera, para saber *qué* se ha de enseñar; didáctica la segunda, para saber *cómo* se ha de enseñar; política la tercera, para saber *dónde* y con qué fines se ha de enseñar.

He ahí la triple elaboración que este libro procura dilucidar.



## CAPÍTULO II

### CRÍTICA DE NUESTRA EDUCACIÓN

**L**os estudios históricos en las escuelas argentinas han sido siempre deficientes. Quienes pretendieran cargar la responsabilidad de tal desastre a los vapuleados profesores, incurrirían en tremenda injusticia, mostrando desconocer por igual la obra de aquéllos y los términos del complicado problema. Ciertó que al proveer con el diplomado normalista el magisterio primario, se realizara un loable esfuerzo de organización que debió ser completado en los otros órdenes de la enseñanza; mas, al contrario, la cátedra de la escuela media y superior quedó librada en su desamparo a la posesión de cualquier audacia. La misma calificación de *cátedras fáciles* con que ordinariamente se designa a las de historia en el mundo de los postulantes, revelaría, no sólo una total ignorancia de sus dificultades, sino la costumbre de no exigir para ellas una preparación especial. Pero como era lógico en

esa distribución sin reglamentos, la cátedra de humanidades ha caído también, con harta frecuencia, en manos de profesores muy capaces. Nutrido saber y dón pedagógico, reunidos en ellos, ambas cualidades han fracasado igualmente, pues tales virtudes, llevadas a la práctica, se han esterilizado por la anarquía científica de nuestros programas, por la carencia de sentido histórico en nuestros alumnos, por la falta de material didáctico que ha de formarlo, por la obra divergente de profesores afines cuyas labores se restan en lugar de sumarse, por las influencias negativas de un ambiente social cosmopolita y móvil como el nuestro.

A estudiar tales factores y procurar su remedio dedicaré este capítulo.

## I

LA enseñanza argentina ha pasado por tres períodos diversos: la escuela confesional de los españoles, la anarquía que sucedió a la independencia y el esfuerzo constructivo que siguió a la organización. Será necesario llegar a este último período para que en los planes de la cultura general la Historia se convierta en asignatura independiente. El régimen colonial no pudo darnos sino el curso de latinidad o la historia sagrada que armonizábanse

en Europa con el espíritu de la época, y que las condiciones del gobierno en América no aconsejaban modificar. En cuanto al caudillaje ulterior, no pudo darnos ni eso siquiera al demoler en su barbarie agreste los últimos restos de cultura teológica que había dejado en nuestras ciudades la dominación castellana.

He señalado, al tratar de Francia en el capítulo III, los caracteres de la enseñanza pública antes de la Revolución. La España del viejo régimen no tenía por qué substraerse a tales ideas, dominantes a la sazón en toda Europa, y ella menos que nadie, pues la teocracia instituida por los Reyes Católicos, no había tenido sino ocasión de fortalecerse bajo el sombrío imperio de los Austria o la total insuficiencia de los Borbones. La escuela pública, hoy no sólo prerrogativa, sino deber del estado, era entonces el patrimonio de la Iglesia, que utilizábala al par en beneficio propio y prez de la Monarquía. En las viejas colonias del Nuevo Mundo la instrucción debió, lógicamente, reducirse a la evangelización del indio idólatra, o a la precaria noción de cuentas, catecismo y gramática para el mestizo o el criollo excluidos de los negocios públicos... Para eso traían de Alcalá o Salamanca sus bártulos el jurista y sus latines el teólogo.

En virreinato tan extenso y pobre como el de Buenos Aires, el abandono de la Metrópoli fué aún mayor. Las fundaciones de alta cultura que aquí se hicieron, y algunas de las cuales subsisten, deben-



se a la munificencia particular de españoles nacidos en Indias, que ya manifestaban, en los tempranos días del siglo xvi, la fuerza caracterizante del territorio nativo, el sentimiento americano que dos siglos más tarde generó la emancipación (1). La Universidad de San Carlos fué fundada en 1613 por don Fernando de Trejo y Sanabria, primer obispo americano, para la formación de un clero americano. En 1686, don Ignacio Duarte y Quirós, sacerdote argentino, fundaba en Córdoba el Colegio de Monserrat. Cien años más tarde, en 1783, el Virrey Vértiz, americano como Duarte y Sanabria, fundaría el Colegio de San Carlos en Buenos Aires (2). Pero ninguna de estas escuelas pudo ser otra cosa que el claustro de latinidad y teología imperante a la sazón en Europa.

A fines del siglo xviii, con la expulsión de los jesuitas, los estudios superiores recibieron algún

(1) Los orígenes primeros de la Independencia habrá que buscarlos en las silenciosas corrientes de nuestra *intra-historia*. Este es un punto de vista que no debemos olvidar si queremos que la historia dé una conciencia a la Nación. Ella está en la fuerza caracterizante del territorio americano, que ya daba una conciencia americana al hijo del europeo en el siglo xvii, y que sigue dándosela en nuestros días. Gracias a ella continuamos salvándonos del cosmopolitismo y la inmigración.

(2) Las fundaciones de Sanabria y Quirós durante el antiguo régimen y las de Pueyrredón o Belgrano después de la Revolución, probarían, por otra parte, que el egoísmo de nuestros ricos actuales no es defecto de raza, como suele decirse, sino defecto de educación.

impulso. Acaso la mencionada expulsión permitió, por ejemplo, que se agregase a la Universidad de Córdoba un curso de Jurisprudencia civil. Allí en Córdoba mismo, desde 1808, ya el espíritu inquieto del deán Funes preparaba la secularización de la Universidad y cultivaba el sentimiento patrio, de suerte que años más tarde, producida la Revolución, él proyectó los nuevos planes de la casa, incluyendo en los estudios preparatorios: inglés, francés, geografía y elementos de *historia general* (1). En el Colegio de Monserrat, su rector, don José María de Bedoya, empezó a dar también en 1820 enseñanza de historia y geografía; pero no haciéndolo por institución oficial, estos cursos desaparecieron posteriormente. Por aquella misma época, en 1821, el señor Rivadavia organizaba en Buenos Aires la nueva Universidad, y, dos años después, el Colegio preparatorio de Ciencias Morales, siendo en uno y otro muy escasa la parte que se asignaba a la historia moderna. Todas estas instituciones, así las anteriores como las posteriores a la Revolución, estaban impregnadas del clasicismo colonial, a pesar de las influencias novísimas que

(1) Por más datos sobre nuestra historia educacional, véase el nutrido volumen que mandó publicar en 1903 el ex ministro Fernández: *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y Normal en la República Argentina*, libro de 970 páginas, que se deberá releer antes de intentar cualquier Reforma escolar en nuestro país. Tal vez su lección nos preserve de ciertos libros europeos.

algunos prohombres acababan de traer al Río de la Plata, vueltos de Francia o de Inglaterra. Elementos filológicos seguían siendo la base de la cultura ambiente. Nombres de la Iliada y la Eneida decoraban las enfáticas silvas de los poetas en boga. Editoriales de combate y documentos de gobierno solemnizaban su período sonoro con reminiscencias mitológicas. Los pensadores del liberalismo francés socorrían a los nuestros con frases prestigiosas o ideas generales; pero eso no era todavía historia, era filosofía y doctrina política, la ciencia de las primeras asambleas legislativas donde Montesquieu tiranizaba desde el puesto que la siguiente generación argentina habría de ceder al yanqui Story. La realidad misma, debatiéndose entre los dos extremos de la pobreza republicana y el delirio patriótico, estaba henchida de sentido clásico, y los hombres de la Ciudad tenían el ademán romano y el gesto patricio que habían aprendido en las páginas de Suetonio o Plutarco. La vida de Mariano Moreno, por ejemplo, requiere biógrafo latino y la capa española que lo envuelve en su retrato más conocido, cuádrale como a un antiguo romano la túnica. El decreto democrático que hizo firmar a Saavedra; el fusilamiento en masa de los conjurados de Córdoba para salvar la República; la orden de confiscar después de la ejecución los libros del Obispo Orellana y "demás secuaces" a fin de destinarlos a la enseñanza pública en la Biblioteca Nacional; hasta la muerte con la frase de invocación

a la Patria que corona su rápida vida, todo es clásico en ella. La existencia de los otros héroes, con episodios análogos, corroboran mi aserción: Belgrano, fundando con sus haberes de la guerra "las escuelas de la Patria"; Pueyrredón, Director Supremo, renunciando a una parte de su sueldo para instituir, por el mismo decreto, una beca en favor de estudiantes pobres (1). Acaso todo eso era el fruto del latín y del griego inútiles, que seguían centralizando la enseñanza. Aún en 1830 considerábase indispensable que médicos y abogados supiesen hablar latín. En esta lengua rendían los primeros sus exámenes, y en la misma exigíase a los segundos, desde la prueba de ingreso—disertación de media hora sobre las Institutas de Justiniano—hasta la tesis final.

El espíritu de la educación medioeval estaba aún vivo en nuestra enseñanza, gramatical y formalista. Se sabía de historia antigua lo que indirectamente aprendía el alumno en sus clásicos, y la moderna se reducía a dos cosas muy simples: el amor a la libertad y el odio a España, los dos sentimien-

(1) V. *Leyes, decretos y resoluciones sobre Instrucción superior*, etc. (Tomo I, años 1810-1880, pág. 11.) La parte dispositiva dice: «En tal situación he determinado gravar, por el tiempo de su administración, el sueldo con que me acude el Estado, erigiendo en él una beca dotada, con el sentimiento de que mi posibilidad no esté de acuerdo con mis deseos para hacer otra demostración. Y ruego a mis sucesores que tengan a bien *continuarla en su tiempo*, atendiendo al objeto benéfico a que es destinada. Comuníquese este Decreto al Departa-

tos nacidos de la Revolución Francesa y de nuestra Revolución. El latín acompañaba al estudiante hasta en la ceremonia de los grados; pero ni el texto clásico vivificaba la historia, como se aconseja en Italia, ni la historia vitalizaba el texto clásico, según la práctica de los colegios ingleses. Hacia 1826, el juramento del doctorado cobró cierto sentido cívico en aquella fórmula: "¿Juráis a Dios Nuestro Señor y por estos Santos Evangelios defender la libertad e independencia de este país bajo el régimen representativo republicano y el único imperio de la ley?" Pero pronto esa fórmula se redujo a los deberes profesionales, quedando el resto de acuerdo con el tenor antiguo, que se refería más bien al ceremonial (1).

Aun esto perdió todo significado más tarde, cuan-  
mento de Hacienda, etc. «Pueyrredón».—En Inglaterra esta beca subsistiría. Olvidada entre nosotros, por la vida no histórica que hacemos, sería un hermoso gesto para un Presidente restaurarla, en la humildad de la suma originaria, fundándose en el ruego que el Director Supremo hacía en 1818 a sus sucesores. Llamaríase la *Beca de Pueyrredón* o la *Beca del Presidente*, y se le destinaría a ciertos alumnos como especial distinción.

(1) El resto decía: «Cum fueris ab omnibus quibus approbatus in examinibus te legibus nostris obediendo subiecistis, confero tibi gradum Doctoris in... ut possis cathedram ascendere et publicæ docere justa leges statuta Universitatis nostræ—Accipe chirothecas et anulum fulgentem in signum premii et honoris adepti in cultura scientiarum et professione sapientiæ—Accipe amplexum ni signum fraternitatis et amicitiae. (*Leyes, etc., de Instrucción Superior. Op. cit.,* pág. 21.)



do la tiranía y la guerra civil llegaron con su cohorte de horrores. El caudillo sedentario de las ciudades impartiría como única consigna el lema aciago: —*¡Abajo los infames, inmundos, asquerosos unitarios!*—observado en las esquelas de familia y en los papeles de gobierno; mientras la hueste de a caballo pasearía por nuestras campañas la leyenda: —*¡Federación o Muerte!*—inscripta en sus pendones.

El estado social que semejante régimen comportara, implicaba la clausura de las escuelas y el olvido de la sabiduría. Apenas si un último eco de la escasa cultura colonial volvió a oírse en las proclamas enfáticas de ciertos caudillos. El bachiller que les servía de secretario solía deslizar alguna reminiscencia clásica o jacobina en el documento que firmaría, sobre el arzón de su montura, el bravo conductor de la hueste descalza: "Deseo conducir mis paisanos al Templo de libertad"—decía Juan Felipe Ibarra al proclamar la independencia de Santiago contra la República tucumana de don Bernabé Araoz; y Facundo hablaba del "Carro del Despotismo" o juraba sobre su espada amor a la libertad (1). Los nombres griegos y latinos flotaron también en la propaganda de los proscriptos; y el odio a la tiranía o el amor a la Patria vestíanse de erudición histórica o legendaria, y si Buenos Aires era "Atenas", Montevideo sitiada era la "Nueva Troya".

(1) Véase el *Facundo*, de Sarmiento, en los documentos adicionales.



## 2

**H**E apuntado en el párrafo anterior que la enseñanza de nuestro antiguo régimen se caracterizó: por la índole confesional de nuestras escuelas; por el abandono de la instrucción popular; por el clasicismo de la cultura superior. Diez años de guerra por la independencia, y ya les siguieron de inmediato la tiranía y las contiendas civiles, de suerte que hasta después de Caseros, la anarquía real en que se viviera impidió crear una educación nacional. La escuela colonial siguió preparando nuestras generaciones; pero ese régimen tenía inconvenientes radicales: uno era la ignorancia en que se dejaba al pueblo; otro la falta de noción de la realidad en la instrucción universitaria. El desinterés de los estudios clásicos ennobleció a sus doctores; de ahí las grandes vidas de la independencia; pero como el erudito padecía de una visión incompleta de la realidad, ésta engendró el fracaso de los unitarios, entre quienes y el pueblo ahondábase un abismo de reciproca incomprensión (1).

(1) En realidad, el prestigio de los doctores en nuestro país tiene origen colonial: aparato hermético por un lado, era superstición por el otro. Algunos le creen veleidad aristocrática; pero no, fué tan sólo ignorancia de su clientela.

Tales defectos se habrían corregido paulatinamente si la barbarie no hubiese venido más tarde a destruir todos los órganos de cultura, interrumpiendo así la tradición de nuestra enseñanza. Esa barbarie, tan calumniada por los historiadores, fué el más genuino fruto de nuestro territorio y de nuestro carácter. La montonera no fué sino el ejército de la independencia luchando en el interior; y casi todos los caudillos que la capitaneaban habían hecho su aprendizaje en la guerra contra los realistas. Había más afinidades entre Rosas y su pampa o entre Facundo y su montaña, que entre el señor Rivadavia o el señor García y el país que querían gobernar. La Barbarie, siendo gaucha, y puesto que iba a caballo, era más argentina, era más nuestra. Ella no había pensado en entregar la soberanía del país a una dinastía europea. Por lo contrario, la defendió. Su obra sangrienta fué el complemento indispensable de la Revolución, pues elaboró con sangre argentina el concepto del gobierno y de la nacionalidad, dando base más sólida a la obra de los constituyentes. Lo deplorable fué que la barbarie se prolongase tantos años, pues al interrumpir durante tres décadas la tradición escolar, complicó la solución de nuestro problema pedagógico.

Disuelto el virreinato en pequeños Estados provinciales, entre los cuales no existía otro intercambio que el de la guerra, era imposible una educación nacional. La guerra misma, que en sus mo-

mentos de tregna, no era paz sino obscura tiranía, hacía imposible hasta la educación provincial. Durante treinta años de gobierno de Ibarra, en Santiago, no se ha encontrado en sus archivos una sola medida sobre Instrucción pública. Siendo el caudillo una personificación del Estado, el abandono de éste dejaba en manos de los conventos o de vecinos generosos la función de educar. Lo que pasaba en Santiago ocurría en las otras provincias. Las Esclavas del Corazón de Jesús, los Franciscanos o los Dominicos, continuaban su precaria enseñanza de Aritmética, de Gramática, más la doctrina religiosa y anécdotas de la Biblia. Colaboraban con ellos algunas personas cuyo nombre se recuerda con veneración entre las familias de provincia: Fray Juan Grande, en Santiago, el jesuita Bailón, en Salta. Y como esta obra era frecuentemente interrumpida por el azote de la guerra, la cultura media de las ciudades descendió a los extremos en que Sarmiento describe las de San Juan y la Rioja.

En Buenos Aires la persecución a la cultura llegó todavía a mayores excesos. El alma neurótica del tirano cernía sobre la ciudad su sombra aciaga. Los profesores liberales fueron hostilizados, y se vieron precisados de huir. La Universidad fué desnaturalizada hasta convertirse en un fantasma o en instrumentos del despotismo; y en ella se juraba fidelidad al tirano. En 1838 Rosas suprimió, por razones de economía, el presupuesto universitario,

estableciendo que cada alumno debía costearse sus estudios. Como los alumnos eran pobres, muchas cátedras quedaron vacantes. La enseñanza de latinidad y matemáticas estuvo interrumpida de 1841 a 1851; en algunas cátedras se careció de profesores aptos; en otras llegó a darse las clases para un solo alumno (1). La intervención de Rosas en la enseñanza general no fué menos funesta. El plan de estudios secundarios, proyectado por los señores Diego T. Zavaleta, Valentín Gómez y Vicente López, establecía, en seis años, latín, francés, inglés, filosofía, física, matemáticas, prometiendo el restablecimiento de la química, y la creación de las cátedras de historia y literatura (2). Pero en 1835 Rosas suprimió casi todas las asignaturas, no dejando sino latinidad de mayores, filosofía y físico-matemáticas.—En realidad la enseñanza general estuvo en manos de las corporaciones religiosas, pero como éstas ponían el retrato de Rosas en los altares, puede inferirse de ahí que tal enseñanza, ya pésima de por sí, agravaba su daño con semejantes ejemplos. Los jesuitas, expulsados de la colonia española, volvieron a Buenos Aires en 1835, con la aquiescencia del tirano, pero el colegio, abierto en su antigua residencia de San Ignacio, fué disuelto en 1841 por la Mazorca.

(1) Véase la obra de los señores Bidau y Piñero, historiadores de la Universidad de Buenos Aires.

(2) Véase los *Antecedentes* publicados por el Ministerio (*Op. cit.*, pág. 23, y ctros).

Tal era el cuadro de la enseñanza argentina antes de Caseros. La historia moderna no se enseñaba: la antigua iba deplorablemente implícita en el curso de latinidad, de marcado carácter gramatical y retórico, o en el de filosofía, también viciado en sus raíces por el espíritu teológico que le daba su pauta y le marcaba su fin. A pesar de la independencia y la democracia triunfantes, la escuela congregacional malogró las ideas modernas como la Restauración las malograba a la sazón en Europa, mientras el caudillaje municipal ahogó todo propósito cívico. Sin ninguna influencia las Universidades de Córdoba y Buenos Aires, que existían sólo de nombre; efímera y accidentada la vida de los Colegios; confiada al convento de barrio la enseñanza primaria y a una que otra escuela de las fundadas por Belgrano o atendidas por dómines lugareños, se puede afirmar que al caer la tiranía, todo quedaba por hacerse en materia de educación.

### 3

Todo quedaba por hacerse...

Ese fué nuestro bien.

Esa fué nuestra desventaja.

Ese fué nuestro bien, porque sobre el suelo raso que nos dejó la barbarie construimos cuanto nues-

tro designio imaginó, sin que la rutina de las escuelas viejas trabase el libre planeamiento de las nuevas escuelas. Esa fué nuestra desventaja, porque desde entonces nuestra educación cayó en el formulismo oficial, y no teniendo tradiciones, ahogaron en su seno toda vida espontánea, los trasplantes cosmopolitas y las maquinaciones burocráticas.

La organización nacional tomó desapercibida para su obra a la generación de 1850. Había en ella esclarecidos legisladores, pero la educación requería otras aptitudes muy distintas. Por otra parte el problema constitucional, previo en su urgencia, absorbía las capacidades más eminentes. Después de la Constitución más de diez años pasaron hasta que la cuestión escolar se planteara en toda su magnitud; y ante ella hubo que recurrir a la inteligencia de M. Amadeo Jacques, un extranjero. No tuviese a la mano, en documentos oficiales, la prueba de la acción personalísima de ese alto y privilegiado espíritu, y sería fácil reconocerla, por su filiación francesa, en la simetría del plan, en el humanismo de los programas, en la preponderancia que, por lógica gravitación de sus ideas, dió a lo francés, y por la claridad de las razones en que fundó su proyecto. El gobierno del general Mitre había designado una comisión compuesta de los señores Juan Tompson, Amadeo Jacques, José Benjamín Gorostiaga, Alberto Larroque y Juan María Gutiérrez para que proyectasen la organización general de la



Instrucción pública. Thompson partió a Montevideo; Jacques falleció poco antes de que la Comisión terminara su trabajo; de suerte que tan sólo tres miembros firmaron el dictamen, pero éstos elaboraron su dictamen con las ideas de la Memoria parcial presentada a la Comisión por Jacques, cuyo fallecimiento lamentaban, diciendo:—“Como lo notará V. E., gran parte de las ideas consignadas en aquella Memoria predominan en el todo y en los pormenores del presente trabajo.” La importancia de ese proyecto consiste en que sistematizó, de acuerdo con nuestro régimen político, las ideas que podía tener sobre educación un francés contemporáneo de Michelet, republicano del 48, ex catedrático de la Escuela Normal Superior, redactor de la *Liberté de Pensée*, y proscrito de Napoleón III por los mismos crímenes que Víctor Hugo.

Antes de esa Memoria habíanse realizado algunos progresos parciales en la educación, incluyéndose la Historia en los planes de la enseñanza general. Las provincias empezaban a fomentar la escuela común, desde que ya, por precepto constitucional, era condición de sus autonomías. La nación fomentáralo igualmente, bien que faltasen maestros. Colegios secundarios modernos, habíanse fundado también: así el internado del Uruguay bajo la presidencia de Urquiza y el Colegio Nacional de Buenos Aires, bajo la de Mitre, y cuyo primer rector fué el mismo Jacques. En 1854 habíase nacionalizado la Universidad de Córdoba y organizado su

enseñanza preparatoria en el Colegio de Montserrat. El plan de 1865 no llegó a realizarse siquiera. Arrastrada la presidencia del general Mitre a la guerra del Paraguay, su espíritu se vió fatalmente substraído a muchos problemas internos. Pero el mérito de ese plan consistió en establecer los caracteres de las enseñanzas primaria, secundaria y universitaria; en fundar la necesidad de instruir el personal docente para cada una de ellas y proveer los medios necesarios; en proyectar los colegios nacionales, las escuelas normales, los institutos especiales, algunos de éstos obedeciendo a las necesidades de cada región; en dar los primeros programas argentinos que procuraban conciliar las tradiciones escolásticas, las necesidades nacionales y el nuevo concepto del hombre, la sociedad y el gobierno. Jacques, en una palabra, fijó muchas ideas obscuras, coordinó muchas ideas dispersas; y si su plan estaba lejos de ser perfecto, su trabajo de síntesis y claridad, además de ser un esfuerzo valioso, fué la condición y el punto de partida de ulteriores progresos.

Yo no podría detenerme, sin salir de mi tema, a señalar las calidades y defectos del plan. Si con alguna detención lo menciono es porque fué la inauguración del tercer período de nuestra evolución educacional, el último de los tres períodos que señalé al comienzo de este capítulo: la colonia, la anarquía y la organización, en el cual medio siglo más tarde, nos encontramos aún.

Tuvo defectos ese plan de Jacques. Túvolos principalmente, desde el punto de vista argentino en que yo coloco esta cuestión. Su plan degeneró en la práctica, sobre todo, por la falta de profesores competentes y de material didáctico. Las Reformas que le siguieron, redujéronse a modificaciones de horarios y, en punto a la enseñanza de la historia, los programas cambiaron según el índice de los textos preferidos; así, por ejemplo, en las asignaturas de los colegios nacionales, se hicieron reformas, en 1870 y 1874, sobre el plan originario de 1863, en la siguiente forma:

HORARIO SEMANAL DE:	1863	1870	1874
Latín.....	18 h. 45	11 h.	8 h.
Idiomas extranjeros.....	25 »	32 »	30 »
Castellano y su literatura.....	11 »	11 »	11 »
Matemáticas.....	36 »	26 »	30 »
Geografía e historia.....	14 »	11 »	15 »
Ciencias Naturales.....	20 »	15 »	18 »
Filosofía.....	7 »	6 »	6 »
Dibujo.....	5 »	10 »	10 »
Música.....	0 »	6 »	0 »
Instrucción Cívica e Historia argentina.....	2 »	4 »	4 »

Como se ve, eran simples reformas externas, tanto mas deleznales, cuando a veces el aumento o disminución de horas, obedeció a la necesidad de dar tiempo a ciertas materias adventicias que se incluían o suprimían a capricho del último refor-

mador. La renovación substancial, en el espíritu de las asignaturas y en el material de enseñanza, continuamos esperándola, y el día que ella se haga, por el concurso de todos y de acuerdo con las necesidades nacionales, habremos entrado en el cuarto período de nuestra evolución educacional.

La transcendencia de las ideas de Jacques consistió en que ellas dieran a la historia el lugar preeminente que le correspondía en los programas secundarios. Tal vez pecó más bien por exceso de enciclopedismo; pues vió las civilizaciones como lo habría hecho para un colegio europeo. Pero erigida en cátedra aparte, más las otras que daba al castellano, la geografía y la instrucción cívica, realizábamos con ello un gran paso, librándonos de las controversias que años después aún veríamos verificarse en Francia o los Estados Unidos. El tiempo que destinaba al latín justificábase por el sólido classicismo que era la base de su cultura, por el origen de nuestra lengua y por las tradiciones de nuestra educación española. Si se prescinde de cambios subalternos, tales como incluir unas veces la historia de Oriente en primero o en segundo año, dos cambios radicales han concluido de definir, a través de las ulteriores reformas, el verdadero carácter de nuestra enseñanza histórica: la supresión del latín, que era el complemento de la historia antigua y le daba además su entonación clásica; la supresión de la Historia Sagrada, que figuraba en los Colegios Nacionales de 1867 y de 1874, y cuya desaparición

acentuó para siempre el carácter laico de nuestra enseñanza oficial.

Hubo en la *Memoria* de Jacques ideas que revelaban su profunda comprensión pedagógica y política de estas asignaturas. Hablando del carácter que ha de tener el Colegio medio, decíanos él, europeo: "No imitemos a Europa en sus desaciertos mismos, y aun cuando acierta, cuidemos de que las circunstancias, en medio de las cuales nosotros vivimos, son diferentes y requieren distintas medidas. Así nos recomendaba "el estudio profundo de la lengua y de la literatura patria, y todos los ejercicios propios para purificar el uso de ellas". Pero fué en la enseñanza misma de la historia y la geografía donde él reveló sus dotes de educador, acompañando al programa una lista de los mapas y libros que podían adquirirse para hacer más objetiva la enseñanza, y adoptando, no el método cronológico, sino el lógico o regresivo para facilitar en el niño de América la difícil formación de su sentido histórico (1). El indicó ya entonces los libros de Barros Arana y de Domínguez; las lecturas complementarias de Washington Yrving y el *Cristóbal Colón* de Lamartine; y si aconsejó los textos de Duruy, fué porque no disponíamos de otros mejores y los aconsejó en la lengua original, para que sirviesen a la enseñan-

(1) V. Memoria en la página 839 de los *Antecedentes* (op. cit.) Se recordará que el profesor Ferrero, en la encuesta del capítulo anterior se inclina también en favor del orden lógico o regresivo.

za del francés. Es bien sabido que el Atlas no se renovó; que las lecturas históricas dejaron de hacerse; y que los textos traducidos vinieron a suprimir esfuerzos, a desligar asignaturas y a mecanizar la enseñanza en el estéril ejercicio de que hoy buscamos redimirla. Se ve por su Memoria que Jacques tentó la fórmula de un método lógico y de un programa nacionalista. "Así, por ejemplo—decía—, se ha dispuesto las diferentes partes de la Historia en un orden cronológico retrógrado o ascendente. Se ha pensado que era más fácil despertar la curiosidad y fijar la atención de los principiantes sobre los hechos casi contemporáneos—cuyos monumentos existen alrededor de ellos, y de los que sus padres o al menos sus abuelos podrían decir como Eneas: *¡Et quorum pars magna fuit!*—que lanzarlos de golpe y sin preparación en aquellas épocas bíblicas y en medio de esas antiguas generaciones en que todo es tan extraño para nosotros, los hombres y las cosas, los idiomas y los lugares—que sería lindo e interesante para ellos, después de haber acompañado a Colón en sus dramáticas peregrinaciones sobre los océanos desconocidos, en busca de imperios futuros, seguir en el mapa de esta América el movimiento de los descubrimientos y la Conquista, el progreso de la Colonización, hasta los hechos memorables de la guerra de la Independencia, cuyos hitos, cuyas fechas, cuyos parajes se ven inscriptos en la esquina de cada calle y resuenan a sus oídos en los días de fiesta clásica; que



de ahí pasaran a la Historia de Fernando e Isabel y a la historia de España, que debe ser aquí el centro y como el eje de la historia moderna, la transición era fácil y natural; que la historia de los romanos, esos antepasados directos de los españoles, vendría bien en el momento que el estudio del latín hubiera familiarizado los niños con el idioma, las costumbres, los modos de actuar, de pensar y de decir de aquellas épocas remotas; y que, en fin, y en general, es más claro remontar del presente y lo conocido a lo desconocido y al pasado, de los efectos a sus causas, que proceder inversamente.

Este orden regresivo puede ser contestado. Por mi parte le encuentro más inconvenientes que ventajas. Dijérase además que la imaginación juvenil pide el relato progresivo. Pero yo confieso que cuando leía la *Memoria*—siguiendo el pensamiento del sabio entre la deplorable sintaxis y el mal castellano que el proscrito de Napoleón III no pesaba muy bien—sentí una verdadera emoción al encontrar este juicio, que por ser de francés tan esclarecido, bastaría para justificar una de las principales proposiciones de mi Informe: “...la Historia de España, que debe ser aquí el centro y como el eje de la historia moderna...” Es lo que siempre nos correspondió, por la lógica de la historia y por la persistencia de nuestra nacionalidad. La pereza mental y la rutina, traqueando cincuenta años por el camino fácil de los manuales extranjeros, resistirán, sin duda, tal pensamiento de patriotismo y de ver-

dad; pero al autor de este Informe réstale al menos la satisfacción de que también lo acompaña en su razonado hispanismo el pensador francés que organizara nuestra enseñanza.

## 4

DESPUÉS de 1865 la acción de nuestros gobiernos tendió a organizar la educación, dividiéndola en grados; a legislarla profusamente, y a combatir con ahinco la ignorancia. Creíase que el analfabetismo es la causa del delito y la anarquía, siéndolo en realidad la falta de disciplinas morales o la semicultura de los dirigentes. Con sólo fundar escuelas tras escuelas, salíamos sin duda de la barbarie, pero no entrábamos por eso en la civilización. Necesitábamos educar más que instruir, y educar para la vida argentina. Al olvidar esos dos objetos, fuimos a dar al enciclopedismo, que, al realizarse, comportó para estudiantes y maestros fatiga prematura, desarraigo cosmopolita, pedantería vanidosa y falta de sinceridad. La reforma de 1876 fué desastrosa en este sentido. El decreto del presidente Avellaneda y del ministro Leguizamón fundábala en la necesidad de dar graduación lógica a ciertas enseñanzas, y sin duda obedeció a este falaz propósito el deplorable plan de Historia. Dividiase

el Colegio Nacional en seis años y cada año en dos términos, o sea *doce* por todo, de los cuales tan sólo destinábanse *dos* a la historia argentina (*sic*). Pero teníamos en el primer término historia sagrada; historia antigua en el 2.º; historia y geografía de América en el 3.º y 4.º; historia griega en el 5.º; romana en el 6.º; medioeval en el 7.º; moderna en el 8.º; Revista general de la historia en el 9.º y 10.º, y en los dos últimos la historia del propio país. Agréguese a esto que el alumno venía de una escuela primaria en formación o de la vieja escuela confesional, de cuyas deficiencias quejábanse diariamente los rectores. Agréguese aún que esos pobres alumnos debían estudiar, fuera de las asignaturas usuales, trigonometría rectilínea y esférica, topografía, teneduría de libros, latín, lavado de planos, economía política, cosmografía, higiene—¡todo!—y que para consumir la fatiga, el decreto elevaba a *una hora* la duración de las clases. El plan de las escuelas normales no fué mejor elaborado; y ese diletantismo científico en los colegios nacionales era menos explicable en un gobierno que iniciaba, paralelamente, la fundación de institutos especiales para enseñar minería y agronomía.

Con eso y la inestabilidad de los planes y un profesorado de afición, la enseñanza fué perdiendo todo vigor, languideciendo el espíritu bajo la engañosa hojarasca de las nuevas reformas inspiradas en la más reciente lectura de pedagogo francés o alemán para más prestigioso decoro. Lo que nos faltó

siempre fué el pensar por cuenta propia, elaborando en substancia argentina. Y pocos años más tarde, cuando empezara nuestro enriquecimiento y la invasión cosmopolita, se veía que en las nuevas generaciones el espíritu nacional no retoñaba con la fuerza de antaño, que nuestra política perdía su romanticismo, nuestros negocios la honestidad, nuestra vida privada todo desinterés. Al comenzar la primera presidencia del general Roca, su ministro Pizarro decía: "Hemos comenzado por donde debiéramos concluir, y la instrucción pública, encerrada en estrechos límites y sin el carácter verdaderamente popular que le asignan nuestras instituciones democráticas, marcha de esta suerte al acaso, sin orden, método ni sistema, sin unidad *y sin propósitos*" (1). Años más tarde, el inspector general, don Víctor M. Molina, decía al ministro Wilde, hablando en nombre de una Comisión de Reformas: "Como V. E. se impondrá por las actas, todos los miembros de la Comisión se pronunciaron unánimes por la inclusión de la *historia patria* en el plan de maestros primarios. *Es evidente la conveniencia de que la enseñanza revista carácter nacional*; nuestro país posee ya dentro de sí un gran número de extranjeros que tratan de perpetuar sus tradiciones y hasta su credo político entre sus hijos, con peligro para nuestras instituciones y para el elemento nativo, que perdería poco a poco su espí-

(1) *Antecedentes* (op. cit., pág. 246).

ritu de nacionalidad y viviría en un medio cosmopolita, olvidando lo que corresponde a su suelo y a su agrupación política. La Nación tiene el derecho y el deber de conservarse por el amor de sus hijos y de preservar sus instituciones de las degeneraciones que las corrientes inmigratorias podrían imponerle. Es en nombre de ese derecho y de ese deber que la Comisión ha creído indispensable introducir la historia y la geografía argentinas y la instrucción cívica, porque la escuela es la refundición pacífica de las diversas creencias y tradiciones políticas en un solo crisol" (1).

Durante la presidencia siguiente, el ministro don Filemón Posse proclamaba de nuevo esa aspiración en su Memoria de 1888: "La Organización de la Instrucción pública emprendida por el Gobierno, ha sido inspirada por tres propósitos fundamentales: establecer los progresos de la ciencia educativa; limitar prudentemente los ramos de estudios y la extensión de los programas; *imprimir carácter nacional a la enseñanza*". Y este ideal se hacía más explícito en su párrafo siguiente: "Sé que la Ciencia no tiene patria y que sus leyes son universales, pero sin considerar el desarrollo o aplicación local que pueden tener hasta las mismas ciencias, hay ramos de estudios propios a cada pueblo, *su lengua, su territorio, su historia, sus instituciones*; y es necesario que todo ciudadano culti-

(1) *Antecedentes* (op. cit., pág. 289).



ve con preferencia estos conocimientos para que no sea un forastero en su propia tierra. Esos estudios tienden además a despertar el celoso anhelo por la prosperidad de la patria, el austero respeto por sus leyes, el entusiasta amor por sus tradiciones" (1). Ante semejantes palabras debemos creer que nuestros estadistas vislumbraban la necesidad de una educación argentina, si hacían algo más que repetir la rapsodia europea, con la cual pedagogos del viejo mundo reclamaban, cada uno para su patria, una educación nacional. Sospecho que el ministro de Juárez comprendía mejor que sus antecesores el sentido de tales palabras, pues los planes de 1888 se caracterizaron por una entonación nacional más definida. Las Escuelas Normales—divididas en tres años para los maestros y dos más para los profesores (2)—comprendían, fuera de los estudios complementarios de geografía, castellano, instrucción cívica, etc., Historia Argentina en los dos primeros años, y en el otro nociones de historia general. Al decir Historia Argentina significábase también la parte de Americana que se le relaciona; y al dividir el curso en las Invasiones inglesas, fijándolas como término del primer año y comienzo del segundo, acusábase una comprensión exacta de nuestra historia. En los colegios naciona-

(1) *Antecedentes* (op. cit., págs. 345 y 347).

(2) El autor no está de acuerdo con esta división. En todo caso, los cuatro y dos años que han prevalecido después son promedio más justo.



les predominaba el mismo espíritu, y los planes se dividían así: Argentina, desde el descubrimiento hasta las Invasiones inglesas; 2.º, desde las Invasiones hasta el presente; 5.º, Americana, y especialmente Argentina hasta la Revolución; 6.º, contemporánea, y especialmente Argentina. Estudiaríase en 3.º y 4.º antigua, medioeval y moderna. Agréguese a aquello el Idioma Nacional distribuido en cuatro años; la Geografía inspirada en el mismo propósito nacional; la economía política, instrucción cívica y moral que se enseñarían en sexto año, y se verá que los planes de Posse más bien se desequilibraron en favor del nacionalismo. No estoy de acuerdo ni con su extensión ni con su división. Los señalo tan solo por su valor sintomático. Nuestros gobernantes venían, sin duda, de mucho tiempo atrás viendo la necesidad de una enseñanza argentina; y cuando quisieron reabzarla, olvidaron que no bastaba para ello la promulgación burocrática, y que sin coordinar los programas, sin renovar los textos, sin elaborar un material didáctico propio, sin comunicar a los profesores el nuevo pensamiento, cambios legislativos eran inocuos, pues la enseñanza seguía, como siguió, traqueando siempre sus rutinarios carriles.

Así llegó la crisis de 1890. La rebelión del Parque fué tan sólo el estallido violento de una crisis moral que había minado toda la sociedad argentina. Por eso iban entre los vengadores algunos cómplices de la víspera. Y Pellegrini, llamado a

reconstituir el país sobre sus ruinas, comprendió que la crisis económica y la caída de la presidencia eran dos accidentes dramáticos de nuestra historia, pero que sus causas eran intrahistóricas: las habían lentamente preparado nuestra escuela sin preocupaciones morales, nuestra educación sin fines patrióticos. Todos estuvieron de acuerdo en que aquello era el desastre de nuestro enciclopedismo pedagógico, de nuestro colegio sin arraigo en su propia sociedad. Algunos llegaron a comparar nuestra situación a la de Alemania después de Jena o a la de Francia después de Sedán, y, como en uno y otro caso, se buscó su remedio en la educación. Pellegrini nombró entonces dos comisiones de ciudadanos que estudiaran el mal y sus remedios en nuestro sistema escolar. Tan sólo una de estas comisiones se expidió (1); pero tanto ella como el ministro Carballido, plantearon la cuestión en el eterno círculo vicioso de la enseñanza clásica o moderna, denunciando a las claras que hablaban por ellos los libros de las disputas europeas, y que una vez más se había cerrado los ojos a la realidad nacional. Todos veían las causas del desastre; todos insinuaban sus anhelos de educación patriótica;

(1) Constituían esas comisiones los señores Amancio Alcorta, Benjamín Zorrilla, Adolfo Ojeda, Félix Martín Herrera, Antonio Bermejo, Carlos Echagüe, Pedro Arata, Nicolás de Vedia, Agustín Pressinger, Licio V. López, Manuel Obarrio, Antonio Malaver, Bonifacio Lastra, Luis Silveyra, Valentín Valbín y otros. La Comisión no fallaba por su número...

pero tanteando las tinieblas, nadie hallaba el camino; y el país quedó discutiendo si debía dejarse o suprimirse el latín, hasta que olvidó la terrible lección del desastre...

La comisión encargada de proyectar la correlación de los estudios y el plan de los colegios, hizo consistir su reforma en la supresión del latín, la topografía, la higiene y la economía política, fundándose en que "el sol ya no se pára a ver el resultado de las batallas", y en que "los pueblos van de prisa y es necesario dar una educación utilitaria"! Para ser lógico pudo haber completado la supresión de un idioma muerto, que sirve al menos para llegar a lo que se ha salvado de antiguas civilizaciones, suprimiendo la historia de esos pueblos que sólo sobreviven en su arte y su literatura. La Comisión suprimió, sin embargo, un año de historia argentina (*sic*) y explicó así su reforma: "La Historia Argentina queda reducida a un solo año, porque con el se completan los elementos que se ha adquirido en la enseñanza primaria" (1). La Comisión esperaba que en el curso de historia general se relacionarian los sucesos con la historia patria; pero esto nunca sucedió, ni sucederá mientras el libro hecho para escuelas extranjeras siga desvirtuando nuestra educación, y no lo sustituyamos por textos elaborados de acuerdo con nuestras propias necesidades.

(1) *Antecedentes* (op. cit., pág. 921).

La reforma de 1891 mantuvo el latín en contra de lo dictaminado por la Comisión. El ministro envió su plan a los rectores, acompañándolo de una nota en que abundan disquisiciones sociológicas sobre el desastre moral que a la sazón apesadumbraba a todos los argentinos. El ministro señaló la influencia del cosmopolitismo en nuestro problema moral y pedagógico; pero, desgraciadamente, se concretara sólo a señalarlo. "Tan violenta ha sido la avenida inmigratoria—decía—que podría llegar a absorber nuestros elementos étnicos. Están sufriendo una alteración profunda todos los elementos nacionales; lenguas, instituciones, prácticas, gustos e ideas tradicionales. A impulsos de ese progreso *spenceriano* (1), que es realmente el triunfo de la heterogeneidad, debemos temer que las preocupaciones materiales desalojen gradualmente del alma argentina las puras aspiraciones, sin cuyo imperio toda prosperidad nacional se edifica sobre la arena. Ante el eclipse de todo ideal, sería para alarmarnos por el olvido de nuestras tradiciones: *correría peligro la misma nacionalidad*. Es tiempo de reaccionar contra esa tendencia funesta, y si ésta no fuera esa hora, sería porque habría pasado ya. Y es, sin embargo, esta hora suprema la que

(1) El adjetivo va por cuenta del redactor ministerial. En todo caso, si el progreso de la teoría spenceriana implica el paso de lo homogéneo a lo heterogéneo, es a lo heterogéneo organizado. Nosotros hemos pasado de lo homogéneo a lo caótico, que no es progreso, sino regresión.

algunos eligen para ensalzar la educación utilitaria que nos ha traído donde estamos, y atacar la cultura clásica, que por sí sola constituye una escuela de patriotismo y de nobleza moral" (1). Los razonamientos del señor Carballido eran todos exactos, según se ve; pero me sorprende que al atacar el cosmopolitismo y defender las tradiciones argentinas, plantee la cuestión sobre las humanidades clásicas y el latín, en lugar de hacerlo sobre las humanidades modernas y la historia. Es que él era también una víctima del enciclopedismo internacional, ¡sin raíz de instinto aborigen! Y sobre todo, la controversia resultó tan estéril, que al año siguiente, bajo la misma presidencia de Pellegrini, Balestra, su sucesor, abogaría por la instrucción utilitaria, integral y moderna; bandera que años más tarde, Magnasco enarbolaría con su homérico brazo, para caer, por fin, en el Ministerio Fernández, bajo una nueva restauración del latín, como las anteriores, malograda y efímera.

## 5

Los planes hoy vigentes en los Colegios Nacionales y Escuelas Normales son los de 1895, que elaboró González. Un decreto de 1906 los modificó

(1) *Antecedentes* (op. cit., pág. 383 y siguientes).

parcialmente reduciendo de seis a cinco años la duración de los estudios secundarios. Otro decreto de 1907 introdujo en ellos una nueva reforma, transponiendo el orden de las asignaturas científicas. El decreto del ministro González iba precedido de extensos considerandos que explicaban el espíritu de sus planes, y dejaba el desarrollo de los programas a cargo de los profesores. Sus ideas sobre la enseñanza de la Historia y demás asignaturas afines acordabanse con las teorías más razonables, y en este punto los planes de 1905 no fueron afectados por las modificaciones ulteriores (1). "El Poder Ejecutivo--decía el decreto--se halla apercibido de la escasa importancia que se presta desde hace algún tiempo a la enseñanza de las materias que más directa relación tienen y más influencia ejercen en la formación del carácter nacional, como la Historia Argentina y la Geografía, ya sea porque se les señala escaso tiempo en el plan de estudios, ya porque no se emplean en las cátedras los métodos más adecuados. La Historia, es cierto, como se ha dicho muchas veces, ya no puede seguir siendo una monótona y desunida enumeración

(1) V. «Planos y programas de estudios secundarios y normales».—Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (edición Lajouane). El primer considerando del decreto dice: «En presencia de la situación actual de los estudios secundarios y normales, que se rigen simultáneamente por tres planes distintos, el de 1900, el de 1902 y el de 1903, lo que origina confusión, diversidad, incongruencia», etc. Esa cabeza de decreto es la mejor prueba de nuestra estabilidad escolar...



o relato de batallas y sucesos políticos o sociales más o menos intrincados o de dudosa veracidad, porque en tal sentido es antipedagógica y estéril para los fines educadores de la asignatura; para la juventud de los colegios nacionales, como de las escuelas normales, la Historia debe ser en primer término una constante lección de moral humana y cívica y una clase viviente (1) de aplicación a los principios permanentes de justicia, ejercitando el criterio de la clase en cuestiones, conflictos y caracteres que más tarde verán reproducidos en la vida real; en segundo término debe ser una disciplina científica por su combinación con las leyes generales que rigen las sociedades humanas en sus orígenes, crecimiento, emigraciones, luchas internas y externas, y formación institucional, considerados en todo tiempo en relación íntima con las situaciones y las influencias geográficas, las cuales, aparte de su profundo interés intrínseco, tienen un gran poder instructivo y modelador del juicio sobre las leyes históricas. El actual lugar y el tiempo dedicado a la Historia Nacional no son suficientes para una mediana penetración de su espíritu y sus leyes, de manera que el alumno se los asimile y

(1) En el primer capítulo de este Informe he fijado ya la orientación que debe darse a la enseñanza histórica. La verdad histórica suele frecuentemente estar en contra de nuestros principios de justicia; de ahí que el sabio profesor Monod decíame en París: «La lección de Historia no es la moral; es el laboratorio de la moral». Decir admirable.

reciba toda la intensidad de su impresión sobre su carácter y para que pueda tener un concepto personal y propio sobre las correlaciones de la cultura colectiva del núcleo social a que pertenece. Distribuida a partir del primer año para seguir su desarrollo en el sentido más didáctico, que es el que va de lo conocido a lo desconocido, de lo inmediato a lo remoto, y correlacionada con la Geografía y en menor intimidad con las materias científicas y literarias, su estudio resulta más intenso e ilustrativo y, además, permite que el crecido número de jóvenes que después del tercer año abandonan las aulas, lleven un conocimiento completo de la Historia y la Geografía de su país, al que tendrán que limitar sus esfuerzos, ya que la falta de estudios superiores les impedirá extenderse más allá o a esferas distintas de la humana actividad. Comprendida así la Historia y auxiliada constantemente por la cartografía correlativa, los fines nacionales más estrictos de la segunda enseñanza se realizan a su debido tiempo, según las edades en que los alumnos salen de los Colegios para ir al trabajo; la Historia antigua, la romana, griega, medioeval y moderna, colocadas en los últimos años, completan el ciclo, y siguen paralelamente el desarrollo de la Geografía y Literatura de los pueblos y razas que constituyen la civilización, objeto final de toda enseñanza pública. Pero la Geografía, a su vez, no podrá ser por mucho tiempo una inútil y fastidiosa repetición de nombres de pueblos, regiones, accidentes, posi-

ciones y productos, sino una combinación animada de leyes físicas y sociales capaces de ilustrar al niño sobre las causas de los hechos relatados por la Historia o de los caracteres revelados por la Literatura, y el curso general de Geografía física general, después de recorrida la descriptiva de todo el mundo, desarrollado con sujeción al programa oficial que se indica, vendrá a dar al joven que concluye sus años secundarios una idea de conjunto, específica y completa de la vida física de la tierra, como el medio natural en que la humanidad y su civilización han nacido y se han desarrollado (1).

Tales considerandos, inspirados en una exacta comprensión de la Historia y de las Humanidades modernas, definían también la reforma en su orientación nacional. Era, por otra parte, el voto que la última conferencia pedagógica formulara al decir en su conclusión quinta que "la enseñanza debe ser *patriótica*, para que pueda propender a la formación y conservación del sentimiento solidario y del carácter nacional, como una imperiosa equivalencia de nuestra heterogeneidad social", conclusión mencionada por el mismo decreto. Y para que

(1) Estos considerandos debieron ser comunicados al personal docente. Habrían explicado el pensamiento oficial. Habrían sido lo que esas *Instrucciones* de que los Gobiernos de Francia, Inglaterra, Italia, etc., acompañan sus programas. Debemos procurar que nuestra vida educacional deje, en lo posible, de ser simple legislación. Algunas de nuestras reformas se han hecho *manu militari* a mera fuerza de ley por decretos que constaban tan sólo de articulado dispositivo.

no se creyese que al hablar de *educación nacional* se quería reducirla "a un indigenato restringido y estrecho", el ministro González apuntó que ahí estaba el resto de la enseñanza literaria, científica y artística, para darnos el sentido de la vida universal y de la solidaridad humana.

Mientras tales ideas se abren camino en el espíritu de los dirigentes, el concepto de una nueva pedagogía de la Historia devélase a la mente de algunos profesores estudiosos. Autodidactas como casi todos los argentinos, han descubierto los nuevos métodos en los libros, y han procurado a veces llevarlos a la realidad. No se me escapa que esta renovación de criterios es principal y casi exclusivamente metropolitana, que muchos catedráticos noveles se abandonan a la incuria del ocioso relato, o muchos viejos catedráticos duermen en su rutina medioeval. Por eso se hace necesario llevar estas cuestiones a la controversia pública, para que el nuevo espíritu se expanda y llegue hasta las aldeas soñolientas. No se me escapa, tampoco, que muchas inteligencias mal informadas adoptan la nueva pedagogía en toda su latitud, sin ponderarla de acuerdo con el medio y adaptarla a cada grado de la cultura. Con tales reparos, las tentativas individuales que se han producido son aún más dignas de elogio (1). Pero esta es la oportunidad de

(1) Podría citar la Escuela Normal de Maestras de la Capital, que conozco por ser yo catedrático de ella, o el Colegio Nacional Oeste, por un informe del profesor Ricardo Levene,

decir que los esfuerzos ya realizados por ciertos catedráticos de Historia, serán estériles mientras los profesores de asignaturas afines no colaboren hacia un fin común; mientras los programas de humanidades no se sistematicen en un propósito de educación nacional; mientras no se provea el material didáctico de enseñanza histórica; mientras la traducción del deplorable texto extranjero no sea substituida por el manual argentino.

## 6

Los cambios introducidos en los planes de 1905 por el decreto de 1906, no modificaron el curso de historia sino en cuanto la disminución de seis años a cinco refundió en uno solo la Historia antigua de

que su rector, el señor Derqui, ha tenido la gentileza de facilitarme. «En su mayoría, los señores profesores de Historia del establecimiento están sinceramente poseídos de las nuevas orientaciones que han transformado esta disciplina», dice. Y luego concluye: «El sistema de monografías que viene cumpliéndose en el Colegio desde hace tres años, es un factor decisivo para la cultura intensiva y también como una práctica en la información directa de las grandes obras que hacen para nosotros de verdaderas fuentes, dada la imposibilidad de enseñar con otros medios la Historia oriental o europea. Pero frente a la nueva tendencia de *dar carácter eminentemente patriótico a la enseñanza—reforma de grandes virtudes* cuya in



cuarto y la griega, romana y medioeval de quinto. Al salvar de sexto la Historia moderna y contemporánea, más la Instrucción cívica, el nuevo Ministerio acortó los estudios, pero no desvirtuó el espíritu *nacional* de los planes modificados. El decreto modificado de 1905, subscripto por el señor Pinedo y el presidente Figueroa Alcorta, dejaba intacto el plan de estudios en las Escuelas Normales. El otro decreto de 25 de febrero de 1907, implicó más bien una restricción del ciclo científico, pues trasladadas a los cursos superiores algunas de sus asignaturas, éstas dejaron un sobrante de horas en primero y segundo año, de las cuales dos se asignaron a la enseñanza del idioma patrio. Veamos ahora el estado actual de los planes de Historia en las Escuelas Normales y colegios secundarios.

*gencia se hace alarmante en las propias aulas de un cosmopolitismo complejo donde se observa la verdad hecha carne en tipos de ideales distintos o sin ideales*—la enseñanza de la Historia Argentina y Americana podrá desenvolverse en toda su intensidad, visitando museos y estimulando la investigación personal del alumno en los archivos. Así, pues, en el año escolar transcurrido (1909) la enseñanza de la Historia, con las necesarias limitaciones a todos los comienzos penosos, ha dado un gran paso hacia mejores progresos, respondiendo a los propósitos de la Rectoría, que fomentando la noble emulación y estímulos recíprocos, ha sido el factor propulsor de estas reformas en el establecimiento». El autor de este libro lamenta no conocer otros casos análogos al del Colegio Nacional Oeste, pues le habría sido grato consignar aquí los nombres de los profesores argentinos que practican esta nueva concepción de los estudios históricos.



## COLEGIOS NACIONALES

*Primer año.*

Castellano.....	4 horas.
Historia argentina.....	4 »
Geografía argentina.....	4 »

*Segundo año.*

Castellano.....	4 horas.
Historia argentina.....	4 »
Geografía argentina.....	4 »

*Tercer año.*

Castellano (idioma y literatura).....	4 horas.
Historia de América.....	4 »
Geografía de América.....	4 »

*Cuarto año.*

Literatura.....	3 horas.
Historia (hasta la Edad Media).....	3 »
Geografía (Asia y Africa).....	2 »

*Quinto año.*

Literatura.....	3 horas.
Historia (Moderna y Contemporánea).....	3 »
Geografía de Europa y Oceanía.....	2 »
Instrucción cívica.....	3 »
Filosofía.....	3 »

Incluyo en esta distribución de estudios históricos la literatura y la filosofía, porque las instrucciones de los programas sintéticos—cuyo espíritu subsiste según expresa declaración de los decretos posteriores—dan a esas dos asignaturas el carácter

*histórico* que deben tener. El programa de Filosofía (6.º año) indicaba: "*Ojeada histórica sobre el desarrollo de los conocimientos filosóficos, desde los griegos hasta nuestros días.*" Y la *nota* complementaria expresaba: "La enseñanza de esta asignatura tiene por objeto fundamental el desarrollo del criterio, a cuyo fin el alumno debe gozar en la clase de la más completa libertad de opiniones, estando obligado el profesor a dar una enseñanza *estrictamente laica*. En las aplicaciones de la Psicología a la política, el profesor debe comunicar nociones de psicología colectiva, basada principalmente en fenómenos de *nuestra historia*" (1). Y en el programa de Literatura, fuera del curso de historia literaria—un tanto lato quizá—, recordábase esta nota del programa anterior de tercer año: "El profesor tiene derecho a hacer ver, fuera de las indicadas en estos programas, otras obras; pero siempre *de manera que vayan relacionadas con la Geografía y la Historia nacionales* de cada curso." Los libros de lectura que se indicara no eran los más selectos; abundaban las traducciones, figuraban los libros escasos o caros, y así se explica que en la práctica de la enseñanza aquellas disposiciones hayan dejado de cumplirse. En cuanto a la instrucción cívica y la Geografía, en sus conexiones con la Historia, no necesito insistir después de capítulos precedentes, y pláceme señalar que el ministro

(1) *Planes y programas* (op., cit., pág. 63).

González realizó en sus programas una gran mejora *técnica* sobre las reformas anteriores. Con el mismo criterio elaboró los planes de las Escuelas Normales; dió a los estudios pedagógicos el lugar que les correspondía; y proclamó en el decreto que "la formación de un tipo moral de maestro, *propio de la República*, deben preocupar al instructor sobre cualquiera otra cosa de interés más subordinado, para que su alma se modele en consonancia con las realidades de la vida y con *los destinos diversos del país*, y sólo dé a las teorías y a las especulaciones abstractas el valor relativo que las caracteriza".

#### ESCUELAS NORMALES

##### *Primer año.*

Historia (Antigua, Griega y Romana).	3 horas.
Geografía (Asia y Africa).....	3 »
Castellano.....	4 »

##### *Segundo año.*

Historia (Medioeval y Moderna)....	3 horas.
Geografía (Europa y Oceanía).....	2 »
Castellano.....	3 »

##### *Tercer año.*

Historia (Contemporánea y Argentina).....	3 horas.
Geografía (Argentina y Americana)..	3 »
Castellano.....	3 »

##### *Cuarto año.*

Historia (Argentina y Americana). .	3 horas.
Literatura.....	2 »
Instrucción moral y cívica.....	3 »

## PROFESORADO

*Primer año.*

Historia de la civilización.....	3 horas.
Literatura.....	3    »

*Segundo año.*

Geografía física general.....	2 horas.
Literatura.....	3    »

Una nota dice que, "tratándose de alumnos maestros, deben predominar en su enseñanza aquellos elementos de aplicación inmediata en la escuela primaria"; así, "para Historia, la nacional"; "para Geografía, la general de la República"; y que en cuarto año, la literatura será solamente un curso complementario de los tres anteriores de castellano. La teoría es excelente; pero su mecanismo falla por contradicción. En todo el curso no hay un solo año expresamente dedicado a la Historia argentina, única que los maestros enseñarán. El del tercero es "contemporánea europea y argentina", y es bien sabido que la primera, por su importancia y su extensión, suele en la práctica absorber a esta última. El del cuarto es "Americana y Argentina", con el peligro lógico de dejar al país, por falta de tiempo, en la nebulosa del coloniaje o en la confusión embrionaria de la Independencia. Se dirá que la de Instrucción cívica satisface mi exigencia; pero no: como este curso es paralelo al de

Historia americana, el profesor no puede vitalizar sus preceptos con antecedentes históricos que los alumnos no conocen aún; y como la cátedra de Instrucción cívica es a la vez de Moral, ésta suele tentar la preferencia de los profesores, atascándose los alumnos con las baratijas pseudofisiológicas del positivismo, o abismándose, maestro y alumnos, en la cima celeste de la metafísica.

Por su parte, el programa del profesorado carece de toda ponderación nacional. Ese curso de "Historia de la civilización", que por transposición ilógica precede al de Geografía general, es tan vasto, que excluye todo regionalismo. Por otra parte, el nuestro palidecería allí hasta borrarse en absoluto ante los poemas teogónicos de los hindúes, el monoteísmo cristiano de los hebreos, el arte resplandeciente de los griegos, la sabia legislación de los romanos, la cultura científica de los árabes, el libre examen de los alemanes, el renacimiento de los italianos, los viajes de los portugueses, las proezas de los españoles, las conquistas políticas de los anglosajones; o ese brioso humanismo de Francia; en una palabra, ante la labor secular de pueblos que han creado el patrimonio de la civilización. Ese curso es excelente en su vastedad, porque en él se coordinaría la labor fragmentaria de las razas en una síntesis transcendental, pero hay peligro en que el alumno llegue a él sin conciencia sólida del grupo humano a que pertenece, y en el cual deberá colaborar, a fin de que ese patrimonio de la ci-

vilización perdure en la obra de los pueblos nuevos.

A pesar de estas críticas, debo decir que los planes en vigencia son el paso más decisivo que hasta ahora hayamos dado en el sentido de organizar nuestros programas en coordinación sistemática. Su técnica no puede merecer sino críticas de detalle. Su propósito general y su distribución, por otra parte, abren el camino a la solución patriótica que este Informe preconiza. Los cinco años para el Colegio secundario y los cuatro para la Escuela Normal—discutibles como todas las cosas humanas—, resuelven esta vieja cuestión en su discreto promedio, que evita al par los tres años normales de los planes antiguos, período asaz breve para una buena preparación profesional, y los seis años preparatorios, excelentes porque no hay labor de exceso para el estudio, pero que siempre generaron anarquizantes resistencias por parte de los colegios y los hogares (1). En todo caso, lo que fallara del Colegio Nacional a causa de este corte por la cima, podría compensarse en la escuela primaria, realizando una estricta correlación que resultara solidez

(1) Un decreto reciente del actual ministerio Naón ha creado las escuelas normales rurales, o “normales primarias”, como debiéramos llamarlas para evitar un vocablo que a alguno pueda parecer despectivo. Estas nuevas escuelas establecen un plan de estudios de dos años solamente, a fin de pre-



por la base. Otra faz del problema que este plan simplifica, es la supresión del *latín*, lábaro de escándalo en todo colegio secundario. Si el *latín* subsistiese en los programas, tendríamos nuevamente en la liza a los esforzados que lo combaten, más la ruidosa falange de los alumnos, hueste de todas las supresiones, ya que suprimido engendra la reacción de sus paladines; mas aparte de ser a ellos a quienes les tocaría promover la cuestión, hay en su contra poderosas razones: la estéril experiencia de antaño y la general hostilidad que el *latín* despierta en la sociedad argentina. Aparte de esos motivos, el ministro González, en su decreto de 1905, fundó, según se ha visto, la supresión del *latín*, con razones de ambiente no contestadas más tarde.

Además, el *latín*, suprimido de la enseñanza general, quedará siempre, y aún con mayor intensidad, en el curso universitario, que debe ser para nosotros, por razones expuestas al comenzar esta obra, el sitio de los pueblos muertos y sus respectivas literaturas.

parar el maestro de campaña. Con esta medida, que viene a llenar un vacío en nuestro sistema escolar, consolidase el plan de cuatro años, establecido para los maestros urbanos, cortándose así en terreno práctico la cuestión puramente técnica que hasta hoy se había sostenido entre nosotros.

## 7

**J**UNTO a las escuelas oficiales han florecido en nuestro país, con profusión sospechosa, las escuelas particulares. Acogieronse estas últimas al precepto constitucional que las ampara, al declarar, paralelamente, la libertad de comercio y la libertad de enseñanza. En vano fué que esta libertad quedase subordinada a las leyes que reglamentarían su ejercicio, pues la ley respectiva falló por exceso de liberalismo, y en lo que tenía de generosa fué burlada cuantas veces convino a los intereses particulares.

La Constitución nacional, o sus leyes complementarias, al proclamar el derecho de los habitantes del país a ciertas libertades, dieron a la de cultos, por ejemplo, la limitación de la moral y las buenas costumbres; a la de comercio, la limitación de la salubridad pública. Tratándose de la libertad de enseñar, ésta debió detenerse allí donde peligrare la estabilidad del Estado o la integridad moral de la República, pues se fundaba en los mismos fines civilizadores y patrióticos que habían dictado la propia Constitución. Así se promulgaron más tarde disposiciones como las que establecían un *mínimum* forzoso de instrucción argentina o las que

prescribían la condición de ciudadanía para enseñar asignaturas como el Castellano, la Historia o la Instrucción Cívica, que dan entonación nacional a los programas.

El principio que autoriza a limitar la libertad de enseñanza, y a limitarla con fines patrióticos, ha sido, pues, oficialmente aceptado entre nosotros. Empero embriagados por el liberalismo de nuestro sistema constitucional, no vimos el peligro que comportaba ese derecho tratándose de la enseñanza primaria. Nuestra Constitución resultó en extremo avanzada, acaso por exceso de abstracción, y enorgullecidos de esa perfección teórica, no previmos ciertos perjuicios que su racionalismo individualista habría de traernos en la práctica, cuando se aplicase a cuestiones de educación. Convencidos de que el analfabetismo y el desierto habían sido la causa de nuestras desventuras civiles, acogimos a todos los que quisiesen combatirlos, sin comprender que ni el ferrocarril ni el silabario nos redimirían mientras no fundáramos nuestra civilización en sólidas disciplinas morales. Varias décadas de experiencia han demostrado nuestro error, y es patriótico dar la voz de alarma cuando se puede afirmar que *la Escuela privada ha sido en nuestro país uno de sus factores activos de disolución nacional.*

Yo sé que decir lo contrario es más grato a nuestros espíritus tolerantes. Yo sé que tales afirmaciones afectan la integridad de nuestras teorías demo-

cráticas. Pero como las cuestiones políticas no han de sostenerse tan sólo en el campo de las abstracciones, veamos el resultado que esos principios han tenido en la realidad, toda vez que determinadas libertades dan un resultado en tales países y otro distinto en países diversos. Las escuelas particulares que funcionan en la Argentina, pueden dividirse de la siguiente manera:

a) Escuelas dependientes de *congregaciones internacionales*, y cuyo personal docente suele ser en su mayoría formado por extranjeros, como ocurre en el Salvador, el San José, el La Salle, el Lacordaire, el Sacré Cœur, etc.

b) Escuelas dependientes de *colonias extranjeras*, con maestros también en su mayoría extranjeros, y algunas de ellas subvencionadas por parlamentos o monarcas de Europa, como las alemanas e italianas.

c) Escuelas sectarias, como las protestantes del señor Morris, extranjero, o las de Propagación de la Fe Católica, fundadas para mover guerra a las otras con *fanatismos exóticos* en la vida cívica del país.

d) Escuelas de empresarios o sociedades particulares, generalmente subvencionadas o fundadas *con fines de granjería* y escasos medios, lo cual impide todo contralor independiente sobre sus alumnos, o las aleja de toda acción disciplinada y fecunda en favor de la nacionalidad.

e) Escuelas de propaganda acrática, cuyas condiciones pedagógicas son comúnmente deplorables por falta de recursos y de ciencia, a pesar de la superstición científica que las caracteriza, y cuyos fines en *contra de la nacionalidad*, siendo expresos, no necesitan ser demostrados.

f) Escuelas judías, dependientes de *sinagogas o sindicatos europeos*, como las denunciadas en Buenos Aires y Entre Ríos, las cuales, si no sirven a ninguna nación organizada, sirven en cambio a una Iglesia nómade y a una familia teocrática, difícil de fundirse con nuestra familia, cristiana o laica, en homogeneidad nacional.

¿Y si tal ha sido el fruto de la libertad de enseñanza en la escuela primaria, es patriótico que sean precisamente ciudadanos argentinos los que continúen defendiéndola?

De todas las escuelas mencionadas sólo muy pocas, que una encuesta determinaría, pueden merecer consideraciones por parte del Estado. Obsérvese que se trata de escuelas primarias o de cultura general, en las cuales ha de formarse el alma del ciudadano; y, de hecho, casi todas las mencionadas son inmorales o antiargentinas. No pueden invocar principios ante la nación los que minan la salud de la nación misma. No se trata de conservatorios de música, ni de academias de pintura, ni de escuelas de arquitectura, ni de laboratorios de investigación

científica; trátase de la enseñanza primaria. La ciencia y el arte son internacionales; pero hemos visto por los precedentes capítulos de mi encuesta que la escuela primaria es un instrumento político en Francia, en Alemania, en Inglaterra, en Italia, en todas las naciones de Europa, y lo es por la enseñanza del idioma y de la tradición nacionales. El Estado de una sociedad en formación no puede, sin incurrir en despreocupación temeraria, entregar ese instrumento peligroso a influencias cosmopolitas, a expansiones extranjeras o a un simple espíritu de granjería individual. Por eso la escuela primaria, especialmente en sus asignaturas históricas, ha seguido siempre las alternativas de la política, según lo he demostrado al tratar de Francia, o ha sido el gladio de esas mismas luchas como en Italia, o ha sido fragua de nacionalismo como en Alemania, o arma del imperialismo como en la Polonia rusificada o en la germanizada Lorena (1).

Mas en nuestro país, a la sombra de esa confianza argentina que lo espera todo de la naturaleza, las escuelas particulares han llegado a tomar caracteres marcadamente antinacionales. Denunciado el

(1) Véase en *La Revue Internationale de l'Enseignement* (15 de octubre de 1907) el resumen "L'Ecole russifiante en Pologne", de Z. Zaleski, y el reciente libro *Coleta Baudoche*, de Maurice Barrès, donde refieren algunas anécdotas de la escuela de Metz. Las cuestiones entre el maestro alemán y el niño mecino se hacían casi siempre en torno de Napoleón y puntos de historia.



hecho a propósito de las escuelas hebreas, éste llegó a tener la actualidad efímera de la noticia periodística, y el errátil espíritu criollo lo olvidó al día siguiente (1).

Pero han quedado de eso comprobaciones que son para mi tesis inapreciables premisas. Bastará ver el Informe del señor Bavio, Inspector de Enseñanza primaria, quien se ha fundado en memorias de las *Jewish Colonization Association*, institución que mantiene desde Europa estas escuelas. El informe del señor Bavio dice:

“Del reglamento general de las escuelas de la Jewish Colonization Association que junto con los programas y horarios, en hebreo y en castellano, están fijados en las salas de clase, tomo las siguientes disposiciones: “Días de clase: Las escuelas están abiertas del domingo por la mañana al medio día del viernes. En las escuelas en donde no se

(1) Vean un artículo del señor Ernesto Bavio en *El Monitor* (noviembre), así como *La Nación* y *La Prensa*, que en diciembre último iniciaron una campaña contra las escuelas hebreas, Denuncióse primero las de Entre Ríos, que, según se ha dicho, el Gobierno Provincial subvenciona (*sic*) (Tal es nuestro afán de suprimir la anagnosia que suprimimos el patriotismo.) Súpose después que en la Provincia de Buenos Aires ocurría algo análogo. El 14 de diciembre *La Prensa* lo ratificó oficialmente en las siguientes palabras: «Con motivo de la noticia aparecida en otra sección de este diario, titulada «Otras escuelas antiargentinas», la Dirección general de escuelas de la

trabaja el domingo, están abiertas desde el lunes por la mañana hasta el viernes por la tarde.

„Días de asueto y vacaciones.—Los días de asueto son los siguientes: para las fiestas de Tishri desde tres días antes de Roch Aschana hasta un día después de Simbat Tora. Las grandes vacaciones empezarán el 1.<sup>o</sup> de diciembre y terminarán el 31 de enero. Para Purim tres días, el 13, el 14 y el 15 de Adar. Para las Pascuas el asueto empezará una semana antes y terminará un día después de la fiesta. Para Schabuoth (Pentescostés) cuatro días, comprendiendo la víspera y el día siguiente de la fiesta. El día 17 de Tamuz. Para el Tischa Beob dos días, el 8 y el 9 de Ad. El día 25 de mayo, el día 9 de julio. El 8 de Jyar.“

„El personal docente se componía últimamente de 52 maestros, distribuidos en las 23 escuelas así: 13 para la enseñanza del hebreo y religiosa, 13 para la laica, 10 para ambas enseñanzas, 12 para la de costura y 3 monitores.

„Salvo 6 de estos maestros, que han conseguido título supletorio de la dirección de la enseñanza de Entre Ríos, y de otros 5, que poseen diplomas ex-

provincia nos ha hecho saber, en forma oficial, que en Coronel Suárez y Carlos Casares, en las colonias rusas allí establecidas, funcionan escuelas particulares, efectivamente, con tendencias ajenas a la de nuestra propia nacionalidad.» Lo peor es que esas escuelas violan una ley del Congreso que debiera ser aún más severa. El Consejo de Educación de Buenos Aires ha prometido intervenir severamente.

tranjeros, los demás, es decir, 41, no tienen título alguno, siendo la mayoría de ellos maestros improvisados que no poseen el castellano, mediana ni malamente, y todos, sin excepción, extranjeros: rusos, búlgaros, turcos, etc.

„El hecho de haber conseguido título supletorio, con todas las facilidades que ha dado la dirección de la enseñanza, sólo seis de ellos, da la medida de la capacidad técnica y legal que los maestros de la Jewish tienen para la enseñanza en la República Argentina.

„Exceptuando las maestras de costura y una sola (provisional) de enseñanza general, todos los demás son varones; y este hecho tiene su explicación: debiendo dar los maestros de la Jewish especialmente la enseñanza del hebreo y la religiosa, consideran que la mujer no puede desempeñar debidamente tal papel, y la excluyen como maestra.

„Y, finalmente, he aquí el concepto de la enseñanza transmitida en las escuelas judías:

„Fundamental y manifiestamente se da preferencia a la enseñanza del hebreo, a la religiosa a que tal idioma conduce, y a la historia antigua y contemporánea de los israelitas, quedando relegado al olvido o a último término, y siendo algo así como una etiqueta que se usa malamente, por una previsión y exigencia de la propia conservación, la del *minimum* obligatorio que marcan la ley y los reglamentos de la materia.“

Tales denuncias alarmaron a las autoridades. Los judíos se defendieron atacándolas de falsedad y sosteniendo que los inspectores del Estado no habían visitado sus escuelas. Algunos de ellos creyeron que renacían también aquí, en esta tierra de tolerancias, las cruentas persecuciones que les habían expulsado de Rusia. Por su parte, los argentinos estuvieron a punto de caer en injusticia por falta de equidad, al creer que eran las escuelas hebreas las únicas de tendencias antiargentinas que existen en el país. La fama siniestramente legendaria de su raza perseguida, el espíritu religioso de su enseñanza, los nombres exóticos del calendario escolar, inquietaron a los impresionables; pero, en realidad, no hacían en sus escuelas los judíos con sus lenguas y su religión extraargentinas sino lo que hacen en las suyas, con su idioma y su imperialismo antiargentinos también, los italianos, los ingleses, los alemanes (1).

El peligro de las escuelas hebreas reside en que al traer sus fanatismos nos traen el germen de una cuestión semítica que *felizmente no existía aquí*, pero que existirá apenas el hijo criollo del inmi-

(1) Quizá los franceses hubiesen puesto el mismo ahinco si no hubiesen observado que ya los mismos argentinos, con el acierto patriótico que caracterizó la obra pedagógica de la generación anterior, se encargaban de afrancesar a las generaciones del país, llegando hasta adoptar los manuales de historia escritos en Francia para sus escuelas primarias, y convirtiéndonos en una colonia intelectual de aquélla.

grante senita prefiera ser judío, en vez de ser argentino en completa comunión con el pueblo y el suelo donde naciera. La tolerancia religiosa y política que caracteriza a nuestro país—acaso más por indiferencia que por convicción—podrá trocarse en intolerancia para los inmigrantes europeos que no sepan usarla. Otro inconveniente de la escuela judía es que crea la familia judía, cuyo patriarcado religioso le impedirá fundirse con las familias del país y asimilarse a nuestra sociedad esencialmente laica.

Pero si tales son los peligros de esas escuelas, no son menores los que anidan en las otras de fundación extranjera o particular. Suelen ser escuelas coloniales o imperialistas, que atacan nuestra nacionalidad, sobre todo en los elementos primordiales de su idioma y de su carácter; o bien escuelas de viso mundano y pseudorreligioso, que ciegan la fuente generosa de las viejas virtudes republicanas (1).

No es sólo una asociación extranjera de banqueros judíos la que legisla sobre nuestro país y burla sus leyes. Empiezan ya a querer legislar los parlamentos de Europa. En Italia se habla de sus escuelas

(1) Estos colegios son rara vez inspeccionados, y sólo así se explica que burlen las leyes del país. Hace días, como un Inspector llegase al del Caballito, la Madre Superiora díjole que ese día tenían asueto las alumnas, las cuales fueron escondidas todas en los jardines—según me lo refirió una de ellas en su “domingo de salida”. Las hermanas, azoradas, procuraban



italianas de Buenos Aires como las escuelas coloniales (1). En Alemania de las suyas con igual criterio. Si no se habla así en Inglaterra es porque el Parlamento legisla poco sobre educación, aun dentro de su territorio. La iniciativa privada, muy

tener en silencio el bullicioso enjambre entre los rosales. Habían temido que, *a pesar del asueto*, el Inspector deseara ver el edificio; pero aquél—¡incauto!—no pidió hacerlo. Con tales procedimientos, el desastre es total: el Estado, burlado; la disciplina interna, imposible, y las futuras esposas *chic*, aprendiendo a engañar y a esconderse... Pero nuestras familias siguen pagando su tributo de dinero y vanidad a tales instituciones.

(1) Véase la obra de M. René Gonnard, catedrático de la Universidad de Lyon, titulada *L'Emigration Européenne au XIX siècle* (Colin). A continuación del capítulo V sobre *L'Emigration Italienne*, trata extensamente de la República Argentina, bajo este epígrafe ya de suyo inquietante: *Peuplement italien et Colonie, sans drapeau*. Como colonia italiana sin bandera, figuramos nosotros (!). Y debo advertir que no se trata de una obra improvisada y que se pueda incluir en el género de esa amena literatura sobre Sudamérica, a la cual nos tienen acostumbrados los europeos. La erudición del Profesor Gonnard es de las serias, y gusta documentarse profusamente en las fuentes más autorizadas. Sobre nuestro país le han servido, por ejemplo, el libro del señor Martínez *L'Argentine au XIX siècle*, el Censo de 1905, los *Boletines demográficos de la Capital*, etc. El epígrafe de su capítulo no es tampoco la fantasía pintoresca de un espíritu francés. Se la han sugerido los mismos economistas italianos en quienes se documenta, y son Einaudi, Sarrone, De Franzoni, Lorini, Sitta, Proziosi, etc. Trae citas para demostrar, por el reparto de la propiedad raíz y por el número de trabajadores, la *italianización* de Buenos Aires, Entre Ríos y Santa Fe. El profesor Nitti, economista napolitano, dice: «Si sabemos osar, la lengua y el nombre de Italia



patriótica desde luego, funda, por lo general, sus escuelas, que el Parlamento autoriza. Pero, en cambio, aquí, los ingleses han tenido escuelas donde no se enseñaba el castellano, y la enseñanza dábase en inglés; de historia argentina, casi nada, y, naturalmente, nuestro clarín del Himno

dentro de algunos años se difundirán en un continente inmenso, donde el porvenir nos pertenece, y encontraremos allí esa riqueza y ese poder que vanamente habíamos buscado en otra parte». En la *Revue de Deux Mondes*, M. G. Guyau se apoya en él y dice: «El italiano, con su imaginación presta a todas las conquistas, comienza a soñar en una Italia formada al otro lado del Atlántico».—Luego, Gonnard, agrega cifras en prueba de estas afirmaciones, y dice: «En tant que «Colonie sans drapeau», l'Argentine est donc pour l'Italie une des meilleurs colonies que puissent être, etc.» (pág. 238). «L'Italie peut légitimement, si cette émigration continue, entrevoir le jour où sur les terres encore presque desertes de l'Argentine, une nationalité se constituera dans laquelle l'élément italien pourra donner sa «dominante» au type ethnique» (pág. 239). «Les italiens de l'Argentine, peuvent aspirer à devenir l'élément prépondérant dans l'Argentine, au moins dans certaines provinces, et à obtenir pour la langue de Dante, dans l'Amerique du Sud, une place officielle à côté de la langue de Cervantes» (pág. 239).—Como se ve, las ideas son categóricas en peligro de nuestra raza, nuestra lengua y nuestra tradición. Lo que es por hoy una opinión de economistas universitarios, podrá mañana convertirse en un ideal de políticos militantes. Ya el diputado Ferri, en sus últimas conferencias de Buenos Aires, ha declarado que a eso tenderá su acción en el Parlamento. Esto quiere decir que la inmigración vendrá a suprimirnos como argentinos, en vez de ser nuestro país el que argentinice al inmigrante. A eso, y no a otra cosa, responden las escuelas coloniales que nuestra estulticia deja subsistir...

estaba mudol... El procedimiento es usado también por escuelas alemanas, que aquí, en la capital, subvenciona el Kaiser, y tienen bustos de Bismarck, Moltke y Guillermo, como si esto fuese una colonia del Africa.

Por su parte, las otras escuelas nos dan ese aristocratismo adinerado y ese catolicismo mundano que tan lamentablemente refluye sobre nuestra política. La aristocracia existe, en verdad; es además un don de la cuna, se la trae en la sangre y en el alma; pero esa es muy distinta de las preocupaciones pueriles que suelen anquilosar el espíritu de las plutocracias advenedizas o de las hidalguías sin cultura. Y a los peligros de esa educación, que es el ambiente de tales colegios, cuya influencia es grande por tratarse de internados, se agrega la deplorable influencia intelectual de una instrucción mnemónica y sin pasión de patriotismo. En la aristocrática escuela del Caballito un personal docente de hermanas francesas e inglesas, enseña todo en francés o inglés. Por alumna educada en la casa, sé de una profesora de Historia Argentina, que, recién venida, ignoraba por completo el español, de suerte que tomaba las lecciones con el manual sobre la mesa y exigiendo el relato según el más absoluto *pedem literæ*. Ignorando el idioma, cualquier cambio de palabras sospechábalo mofa de las alumnas, pues las pupilas, aunque *niñas bien*, son argentinas, y gustan regocijarse con sus maestras... En el Salvador, el San José o el La Salle, pasan cosas

análogas. La enseñanza de la Historia es puramente memorista, y como se trata de profesores u órdenes docentes internacionales, a lo mejor enseña Historia Argentina un hermano recién venido que la ignora, o un jesuita español que adultera los hechos de su expulsión de América en cuanto es jesuita, o de la Independencia, en cuanto es español (1). Por esa razón, el ministro Magnasco estableció que los profesores de Historia y de Instrucción Cívica debían ser ciudadanos argentinos, excelente decreto nacionalista que cayó en desuso, como las medidas sobre admisión de órdenes religiosas, y como las de educación común, demostrándose con ello el respeto con que la inmigración europea cumple las leyes de nuestro país y el celo con que los argentinos les hacemos cumplirlas.

Semejante experiencia creo que ha de bastar para producir una reacción en contra del excesivo liberalismo que nos movió hace medio siglo a copiar el principio de la libertad de enseñanza de países que nada tienen de común con nuestra situación ni con nuestro destino. La libertad de enseñanza no necesitó escribirse en Inglaterra: estaba

(1) Entre nosotros, un profesor del San José, español, delectaba en su cátedra de Historia a San Martín. El héroe no había ganado ninguna batalla. Se las ganaban otros. Un día afirmó que sólo en Cancha Rayada mandó su tropa y que en Chacabuco estuvo borracho en su tienda. Al oír esto, un alumno, lleno de ira patriótica, protestó de pie y promovió un escándalo. Tengo oída la anécdota en boca de su mismo protagonista.

en sus tradiciones y sus costumbres. En Francia era una consecuencia del liberalismo revolucionario. Mas en Francia como en Inglaterra, proclamada por el Estado, sólo significó concederla a ciudadanos del país, siendo pueblos *homogéneos y de emigración*. Adoptada por nosotros, con nuestra habitual ligereza, significó entregarla, en este pueblo *heterogéneo y de inmigración*, al comercio de aventureros sin patria, a la avidez de sectas internacionales, o a la invasión de potencias imperialistas. En las condiciones actuales de nuestro país necesitamos sostener, como doctrina argentina, que la enseñanza general es una función política y que por consiguiente le pertenece al Estado; que la libertad de enseñanza no puede concederse sino tratándose de la alta cultura, del arte, de las ciencias, siendo éstas internacionales por naturaleza.

En cuanto a la unidad de nuestro sistema escolar, no debemos lamentarnos de ella. En Inglaterra, la variedad es un producto de la libertad, y ésta de la iniciativa privada. En Francia, en Alemania, en Italia, en las naciones donde el Estado impone la enseñanza, el sistema es uniforme. En todo caso, sigamos nosotros nuestros propios carriles. El Estado, que en nuestra sociedad anárquica y egoísta ha tenido la iniciativa de casi todos los progresos, imponga también sus normas en la escuela, por necesidad patriótica y por necesidad democrática; hágalas más severas o más débiles, según los lugares, pero teniendo siempre en vista la formación

espiritual de su pueblo y la vida permanente de la Nación. En vez de ser el europeo el que imponga escuela a sus hijos, haga que sean estos los que le asimilen a aquél, y neutralice su influencia, dándoles para ello ideas nacionales que completen la acción caracterizante del territorio americano.

## 8

Es acaso ésta la vez primera que vamos a preguntarnos quiénes éramos cuando nos llamaron americanos y quiénes cuando argentinos nos llamamos.

„¿Somos europeos?—¡Tantas caras cobrizas nos desmienten!

„¿Somos indígenas? — Sonrisas de desdén de nuestras blondas damas nos dan acaso la única respuesta.

„¿Mixtos?—Nadie quiere serlo, y hay millares que ni americanos ni argentinos querrían ser llamados.

„¿Somos Nación?—¿Nación sin amalgama de materiales acumulados, sin ajuste ni cimiento?

„¿Argentinos?—Hasta dónde y desde cuándo; bueno es darse cuenta de ello.

„Ejerce tan poderosa influencia el medio en que vivimos los seres animados, que a la aptitud misma

para soportarlo se atribuyen las aptitudes de raza, especies y aun de género."

Así empezaba Sarmiento sus *Conflictos de las Razas*, libro caótico como su espíritu y americano como él; y esa era la teoría que desarrolló, acaso con demasiadas seguridades científicas que le llevaron a errores; pero animado de un seguro instinto nacionalista que no se obscureció en su vida sino a ratos, y sólo en páginas fragmentarias.

Bajo su propaganda cosmopolizante, Alberdi organizador, Sarmiento educador, Mitre biógrafo de los héroes, defendieron siempre el espíritu nacional, constituido por la emoción del paisaje nativo y por la tradición hispanoamericana, que llegó a sus formas políticas en la guerra de la Independencia... El viejo bravo que guardó en los *Recuerdos* el aroma patriarcal de la colonia; que encerró en el *Facundo* el genio trágico de nuestra pampa en guerra y de la ciudad en despotismo; que entregó en *Argirópolis* el sueño de la organización civil y la cultura; alcanzó en el crepúsculo de su vida declinante, siguiendo en avatares sucesivos el curso de nuestra vida nacional, a vislumbrar en los *Conflictos* el problema moral que comenzaba para el espíritu argentino. Incipiente el problema, y ya en el ocaso su mente genial, no logró ni plantearlo ni resolverlo; pero quizá vibraba una profunda angustia cívica en aquella pregunta postrera:—"¿Argen-



tinios? Desde cuándo y hasta dónde, bueno es darse cuenta de ello" (1).

Antes de que la respuesta pueda ruborizarnos, apresurémonos a templar de nuevo la fibra argentina y vigorizar sus núcleos tradicionales. No sigamos tentando a la muerte con nuestro cosmopolitismo sin historia y nuestra escuela sin patria. Si lealmente queremos una educación nacional, no nos extraviemos, como nuestros predecesores de 1890, en la cuestión de las ciencias y del latín. No nos suicidemos en el principio europeo de la libertad de enseñanza. Para restaurar el espíritu nacional, en medio de esta sociedad donde se ahoga, salvemos la escuela argentina, ante el clero exótico, ante el oro exótico, ante el poblador exótico, ante el libro también exótico, y ante la prensa que refleja nuestra vida exótica sin conducirla, pues el criterio con que los propios periódicos se realizan, carece aquí también de espíritu nacional. Predomina en ellos el propósito de granjería y de cosmopoli-

(1) Sarmiento dice: «Las páginas que siguen son acaso la cuarta visión que ha pasado delante del espíritu del autor, el espectáculo que esta parte de la América del Sud ofrece, y pudiera ser la última ilusión, si el saber y la experiencia acumulados en los sesenta años transcurridos sobre la cabeza de quien nació en medio de las esperanzas y creció entre las glorias de la independencia americana, nos ha traído al fin su antorcha tranquila para ver en su verdadera luz los hechos, y penetrar, bajo la corteza que los envuelve, hasta sus causas remotas y recónditas.» (*Conflictos y armonías*. Tomo II, páginas 413-14 de las *Obras*.)

tismo. Lo que fué sacerdocio y tribuna, es hoy empresa y pregón de la merca. Ponen un cuidado excesivo en el mantenimiento de la paz exterior y del orden interno, aun a costa de los principios más altos, para salvar los dividendos de capitalistas británicos, o evitar la censura quimérica de una Europa que nos ignora (1). Dos planas de anuncios de servicio, reflejan en ellas la inmigración familiar que congestiona la ciudad. Diez páginas de avisos comerciales reflejan nuestra anormal vida económica de especulaciones y remates. Dos planas de colaboración europea, frecuentemente inferior a la propia, y mejor pagada que ésta, denuncian la superstición que rendimos a ciertos nombres extranjeros. Diez columnas de cablegramas, con noticias cuya importancia dura veinticuatro horas, publica aquí sucesos de aldeas italianas y rusas, tan minuciosas y sin transcendencia, que apenas si se publican allá en sus periódicos locales. Varias columnas de crónica social, que suele ser, en extensión e inocuidad, ni más ni menos que en los periódicos de Madrid su larga crónica de toros, estimulan la vanidad femenina, continuando la deliciosa educación del *Sacre Cœur* que *Ellas* reciben. Una página de carreras satisface la curiosidad de las muchedumbres que en la ciudad viven para ellas, y dan

(1) La frase popular *¡Qué dirán en el extranjero!* dicenla en serio los periódicos; y fuera del banquero judío, en el extranjero, que es Europa, no saben ni dónde está la República Argentina!

a un caballo o a su *jockey* la admiración que otros pueblos dispensan a su gran poeta o a su primer trágico. Retratos frecuentes del obispo de Burdeos o del sobrino de un hermano del emperador de Austria, que murieron la noche anterior en Austria o en Burdeos, ocupan el sitio que corresponde al hombre admirado por la humanidad o al servidor del país, que muere olvidado en un rincón de provincias, sin retrato ni necrología metropolitanas (1). Quedan sólo las columnas restantes para los intereses nacionales; y eso es lo que constituye nuestra prensa; sin contar la revista que a fin de año publica el número almanaque, profuso de fotografías extranjeras, y por única producción americana, cincuenta páginas de mediocre literatura, pedidas expresamente a los escritores de Europa... El cuadro no es halagüeño, sin duda; pero no he querido omitir sus detalles, porque aparte de ser un reflejo de nuestra vida actual, el periódico, y como él la revista y el libro, son la continuación de la escuela, interesándonos, por consiguiente, la obra de educación o de extravío que ellos realizan en la sociedad.

La parte que nuestro mal sistema de educación,

(1) En realidad, los periódicos argentinos no debieron dispensar esos honores sino a aquellos personajes europeos que han influido en nuestra vida nacional o en nuestra cultura. La muerte de la Reina Victoria, o de Humberto I, o de Verlaine, o de Pasteur, claro que han de interesarnos siempre. No así la de otros que conocemos por el *Gotha* o el *Larousse*.

demasiado europeo, haya tenido en la formación de tal ambiente, es grande, sin duda; pero no es exclusiva. Causas geográficas, étnicas y económicas han colaborado con ella. Estas últimas han sido a la vez motivo de nuestros errores pedagógicos. Nuestra enseñanza fué producto de ese ambiente; pero ahora, ante los extremos a que el error ha llegado, dentro y fuera de la educación, debemos reaccionar, a fin de transformar la escuela *en hogar de la ciudadanía*.

Tal pensamiento cree contener la fórmula concreta de la educación nacional que venimos reclamando ha tantos años, y que una vieja inquietud sentimental buscaba por caminos extraviados. Y una vez que para servir ese ideal hayamos restaurado la enseñanza de la Historia, la Geografía y el idioma, deberemos unir las en un solo cuerpo de doctrina moral.

Me ha parecido, al estudiar la educación de los países visitados, que se podría definir en cada uno de ellos ciertos núcleos espirituales que los caracterizan. En Inglaterra, cultívase la personalidad, y se hace reposar la conducta en las sanciones religiosas de la conciencia, más que en las sanciones externas del orden social. En Francia, cultívase la libertad de la crítica y se prepara al ciudadano para una democracia francesa, banderiza en el orden interno, pero generosa en su historia de transcendencia universal. Alemania cultiva sus alemanes, en la extraña mezcla de metafísica y de imperia-

lismo, que constituye lo singular de su espíritu, encauzando en disciplinas militares las aptitudes con que cada uno contribuye a la victoria del ideal germánico. Italia, vibrante en la fuerza y la gloria de su tradición, cultiva la unidad cronológica de las sucesivas civilizaciones que han florecido en su suelo, pero consuma la unidad política, preparando sus hijos para una nueva civilización italiana.

Acaso cada uno de esos núcleos espirituales sean, más que puntos de partida, consecuencias de la raza homogénea y del pasado remoto. Careciendo nosotros de estos elementos, nos equivocaríamos al adoptar cualesquiera de ellos por deliberación. Esas naciones preexisten espiritualmente, y subordinan a su espíritu sus instituciones. En ellas el pueblo ha sido anterior a la nación. La peculiaridad de nuestra historia, desconcertante para cualquier estadista, consiste, por el contrario, en que constituida la nación, esperamos todavía poblar el desierto y crear el alma de un pueblo. Este es nuestro problema más urgente. A él debemos subordinar nuestra educación.

Saber si hemos de preferir las disciplinas morales de los ingleses, las disciplinas intelectualistas de los franceses o las disciplinas militares de los alemanes, acaso sea imposible, por ser aún prematuro. Cualquiera de las tres realiza sus fines cuando brota del espíritu de una raza. Tratándose del actual espíritu argentino, que no ha revelado hasta ahora ninguna aptitud metafísica y que tiene una

historia de desórdenes, las disciplinas alemanas difícilmente podrían adoptarse. Descendientes de españoles, de indios y de europeos meridionales, somos sensuales y realistas. Somos individualistas e intelectualistas además; de ahí que acaso nos conviniera, como ideal realizable, algo que participase de las disciplinas francesas y británicas a la vez. Pero, como antes dije, todo esto es prematuro. Quizá fuera mejor librarlo al tiempo y a la experiencia de los profesores, practicando, entretanto, una educación integral de la inteligencia, de la sensibilidad y del carácter.

Nuestro fin, por ahora, debe ser el crear una comunidad de ideas nacionales entre todos los argentinos, completando con ello la caracterización nacional que ya realiza de por sí la influencia del territorio. La anarquía que hoy nos aflige ha de ser pasajera. Débese a la inmigración, asaz numerosa, y a los vicios de nuestra educación. Pero el inmigrante europeo de hoy es como el de la época colonial: vuelve a su tierra o muere en la nuestra; es algo que pasa. Lo que perdura de él es su hijo y la descendencia de sus hijos; y éstos, criollos hoy como en tiempos de la independencia, tienen ese matiz común que impónelos el ambiente americano. En cuanto a la educación, esperamos que sus vicios, ya señalados, han de subsanarse por una intensificación de los estudios nacionales, pues conocer nuestro territorio, la vida de las generaciones anteriores que en él lucharon y cultivar el idioma



histórico de un continente, es ya tener una pauta más cierta para lo futuro.

No constituyen una nación, por cierto, muchedumbres cosmopolitas cosechando su trigo en la llanura que trabajaron sin amor. La nación es, además, la comunidad de esos hombres en la emoción del mismo territorio, en el culto de las mismas tradiciones, en el acento de la misma lengua, en el esfuerzo de los mismos destinos. Y puesto que la propia fatalidad de nuestro origen nos condenaba a necesitar del brazo ajeno para labrar nuestra riqueza, todo nos conminaba a la cultura de nuestro patrimonio espiritual. Tal debió ser la preocupación moral de nuestra enseñanza cuando apenas fundada vimos iniciarse en el país la venal anarquía cosmopolita. Autorizábanos a ello el ejemplo extraño y las propias necesidades. Y siendo la emoción del propio territorio, la tradición de la propia raza, la persistencia del idioma propio y las normas civiles del propio ambiente, elementos vitales de nacionalidad, abandonamos esas cuatro disciplinas a la bandería del manual extranjero y a la ciencia de la lección rutinaria, dejando que la Geografía, la Historia, la Gramática, la Moral, que respectivamente corresponden a aquéllas en la enseñanza, se redujeran a ejercicio mecánico, sin las sugerencias estéticas, políticas y religiosas que deben vitalizar esos estudios. Nuestro sistema falló también, según lo he demostrado, a causa del vacío enciclopedismo y la simiesca manía de imitación, que nos llevara a

estériles estudios universales, en detrimento de una fecunda educación nacional. Así se explica que estén saliendo de nuestras escuelas argentinos

sin conciencia de su territorio,  
sin ideales de solidaridad histórica,  
sin devoción por los intereses colectivos,  
sin interés por la obra de sus escritores.

Ante semejante desastre, y en presencia de la escuela nacional de otros países, que capítulos anteriores han procurado describir, he comprendido hasta qué peligrosos extremos falta a nuestra enseñanza el verdadero sentido de *la educación nacional*. Si naciones fundadas en pueblos homogéneos y tradición de siglos, lejos de abandonarla, tienden a fortificar la escuela propia, según lo expone mi encuesta, esto es tanto más necesario en naciones jóvenes y pueblos de inmigración. Al pretender fundar la nuestra en una teoría de la enseñanza histórica y *las humanidades modernas*, creo haber encontrado el verdadero camino, abandonando la interminable cuestión de las humanidades antiguas, más europea que americana, para pedir a la Historia y la Filosofía una disciplina moral en el orden político, y en el pedagógico una conciliación de las letras y de las ciencias, cansadas de disputar sobre el latín, campo entre nosotros de estériles y artificiosas discusiones.





## CAPITULO III

### BASES PARA UN RENACIMIENTO NACIONALISTA

**P**LANTEADA en tales términos la cuestión, creería no completar este Informe si no avanzara el esbozo de soluciones concretas. Según la teoría expuesta en el capítulo I, la historia no se enseña solamente en la lección de las aulas: *el sentido histórico*, sin el cual es estéril aquella, se forma en el espectáculo de la vida diaria, en la nomenclatura tradicional de los lugares, en los sitios que se asocian a recuerdos heroicos, en los restos de los museos y hasta en los monumentos conmemorativos, cuya influencia sobre la imaginación he denominado *la pedagogia de las estatuas*. Pero éstos son elementos didácticos extraños a la escuela, bien que todo gobierno esclarecido deberá también utilizarlos en la formación de la nacionalidad. Dentro del aula, el maestro los aprovechará con frecuencia, pero de acuerdo con el plan que el Estado le imponga.

Ese nuevo plan, como primera elaboración de

los estudios históricos desde el punto de vista de una educación nacional, no puede formularse sin grave peligro. Nuestro curso de historia universal, sin material didáctico y con programas copiados de los manuales extranjeros, debe desde luego ser desechado. Pero imaginar otro nuevo, substrayéndose a nuestra rutina de cincuenta años y a la prestigiosa influencia de Europa, es, en cambio, aventurarse por caminos desconocidos. De ahí que yo, al proyectar sus lineamientos generales, lo propongo sólo como punto de partida de una controversia que el destino de nuestra educación viene reclamando desde hace medio siglo. Son nuestros mismos profesores quienes deberán ponderarlo en encuestas, polémicas y congresos. Entretanto, el autor ofrece en su descargo: *el haber respetado la duración actual de los estudios, el número de las asignaturas y la distribución de los horarios*. La restauración que preconiza no exigirá trastornos de forma, pues trátase de una renovación de espíritu, ya facilitada por la buena orientación de los planes actuales.

## I

LA crisis moral de la sociedad argentina, hemos visto, sólo podrá remediarse por medio de la educación. Crisis de disciplinas éticas y civiles, según el cuadro descrito en el primer capítulo, es sobre

todo en las escuelas donde deberemos restaurarla. La desnacionalización y el envilecimiento de la conciencia pública han llegado a ser ya tan evidentes, que han provocado una reacción radical en muchos espíritus esclarecidos de nuestro país. Acaso en la lucha que se inicia hemos de ver llegar a algunos hasta las exageraciones más absurdas. Explicables en toda controversia, espero más beneficio de ellas que de la funesta indiferencia que comenzamos a abandonar. Cuidemos, sin embargo, de que nuestro afán moralizante no se convierta en fanatismo dogmático y nuestro nacionalismo en regresión a la bota de potro, hostilidad a lo extranjero o simple patriotería litúrgica. No preconiza el autor de este libro una restauración de las costumbres gauchas que el *progreso* suprime por necesidades políticas y económicas, sino la restauración del espíritu indígena que la *civilización* debe salvar en todos los países por razones estéticas y religiosas. No puede proclamar tampoco, en regresión absurda, la hostilidad a lo extranjero, quien tiene por la cultura de Europa una vehemente admiración. Esta manera de nacionalismo quiere, por el contrario, tanto como lo querían Alberdi o Sarmiento, campeones aquí del cosmopolitismo, que vengan sus capitales, sus hombres y sus ideas. Pero quiere que una hábil política económica radique en el país el mayor beneficio de esos capitales. Quiere que el hijo del inmigrante sea profundamente argentino, por el discernimiento cívico que le dé *muestra*



*educación*; que razone su patriotismo; que haga fecundo para la nación el instinto y orgullo criollos con que ya le diferenciara de sus padres la poderosa influencia territorial. Quiere que el espíritu argentino continúe recibiendo ideas europeas, pero que las asimile y convierta en substancia propia, como lo hace el britano glotón con la dulce carne de las ovejas pampeanas. Quiere que cuando se planteen conflictos entre un interés económico argentino y un interés extranjero, estemos por el interés argentino (1). Quiere que el hijo del italiano no sea un italiano, ni el hijo del inglés un inglés, ni el del francés un francés: a todos los desea profundamente argentinos (2). Quiere que el patriotismo y el sentimiento nacional dejen de consistir en el culto de los héroes militares y de la bandera,

(1) Si los actuales conflictos económicos fuesen choques con el interés universal, sería lógico que el interés argentino cesara; pero suelen ser luchas de un interés nacional contra otro interés nacional.

Entre la protección al *durmiente de quebracho*, hachado en árbol argentino por un brazo argentino y para un propietario argentino, y el *durmiente de hierro*, fundido con hierro inglés, por obreros ingleses y para empresas inglesas, no cabe ninguna vacilación.

(2) La escuela colonial tiende a prolongar en el criollo hijo del inmigrante la nacionalidad de sus padres. Ataca, por consiguiente, el patrimonio moral de nuestra nacionalidad. Nos roba o nos desvía futuros ciudadanos con perjuicio para ellos mismos, que muchas veces fracasan o se retardan en la lucha por la vida, debido a una incompleta adaptación que suele comenzar por el desconocimiento del idioma nacional.

para consistir en todo esfuerzo generosa y concientemente realizado en favor del territorio, del idioma, de la tradición o de la hegemonia futura del país. Quiere que la educación nacionalista sea el hogar de esa concepción, y que prepare a la juventud para las más nobles funciones de la ciudadanía. Quiere que la ciudadanía llegue a constituir por sí sola una aristocracia moral.

Acaso era esto lo que deseaban los fundadores de 1864 y lo que después de 1890, según lo hemos visto en el capítulo anterior, buscaron por tan malos caminos nuestros reformadores.

Los educadores argentinos vuelven hoy a proclamar el viejo anhelo nacionalista; y esto hace pensar que el momento podrá ser propicio a la renovación que este Informe plantea.

El doctor Naón, en el ministerio de Instrucción Pública, llama a concurso para un *catecismo cívico* con propósitos de evangelización democrática, revelando con ello la preocupación de intereses morales, antes casi del todo abandonados (1).

El doctor Ramón Mejía, desde el Consejo Nacional de Educación, acentúa en la capital, foco de cosmopolitismo, y en los territorios, colonizados de extranjeros, la orientación patriótica de sus escuelas, antes abrumadas de ciencia presuntuosa (2).

(1) Decreto de 7 de septiembre de 1908. (Véase el primer número del "Boletín de la Instrucción Pública").

(2) En otro párrafo de este capítulo volveremos sobre la acción nacionalista del Consejo bajo su actual Presidencia.

Varios inspectores de educación denuncian la existencia de escuelas antiargentinas en las provincias de Entre Ríos, Santa Fe, Buenos Aires, y la denuncia alarma al Gobierno y a la Prensa, antes tan despreocupados que el mal avanzó al amparo de su silencio (1).

La última conferencia pedagógica, en la conclusión V, que el ministro González cita en su decreto de 1905, declara que: "la educación debe ser patriótica, a fin de propender a la formación y conservación del sentimiento solidario y del carácter nacional" (2).

El último Congreso de la Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires, formula análoga declaración, caracterizándose en su reciente asamblea de La Plata por el calor nacionalista de sus discursos (3).

El presidente del Consejo de educación de la provincia de Buenos Aires, preséntase a inaugurar el mencionado congreso y dice: "Logro la oportunidad feliz, ya que se encuentran aquí reunidos maestros de casi todos los distritos de la provincia, para recordar una vez más la obligación de hacer

(1) Véase *Monitor de la Educación, La Nación, La Prensa*, etcétera, mes de diciembre de 1908, según se ha visto en el capítulo anterior.

(2) *Planos y programas*. (Op. cit., pág. 21.)

(3) Véase *El Buenos Aires, El Día, El Tribuno*, etc. (La Plata, diciembre de 1908). Crónicas de esta asamblea, reunida bajo la presidencia del doctor Julio A. Rojas.

escuela argentina, de levantar sobre todos los sentimientos el de nacionalidad" (1).

En la Universidad de La Plata, la última conferencia de profesores, al votar los temas propuestos, ha declarado que: "La cultura científica exige como base y complemento la cultura literaria y filosófica"—lo cual significa adherirse a las soluciones del moderno humanismo (2).

En la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Filosofía y Letras adopta, igualmente, la orientación nacionalista, compatible con los altos estudios universitarios, instituyendo premios de Histo-

(1) Véase *La Prensa* (14 de diciembre de 1908). En el mismo discurso, significativo por la importancia del funcionario, y de la provincia de Buenos Aires, ha hablado «de un civismo que contrarreste la *tendencia disolvente* del numeroso elemento cosmopolita que afluye a nuestras playas». Hace pocos meses un ministro de Gobierno en Córdoba ha dicho cosas análogas, despertando protestas entre los extranjeros de la ciudad. Como se ve, una conciencia anticosmopolita empieza a formarse aun entre los elementos gobernantes, que no suelen caracterizarse por su exaltación.

(2) *Segunda asamblea general de profesores de la Universidad de La Plata*.—(Véase páginas 16 y 28). De acuerdo con esta sanción se ha creado en dicha institución una cátedra de Letras, a la que he tenido el honor de ser llamado por la Universidad, y otra de Historia, que será inaugurada por don Rafael Altamira. La versación del señor Altamira, la tendencia moderna y práctica que ha dado a los estudios históricos en la Universidad de Oviedo, son garantía de la orientación que ha de dar a este curso. En cuanto al mío, he procurado también, desde el primer día, darle un carácter histórico y práctico, a la vez que de constante sugestión idealista.

ria y Filosofía, realizando excursiones arqueológicas, recogiendo en museos sus hallazgos, requisando archivos, fomentando en la escasa medida de sus recursos el estudio de los orígenes nacionales (1).

Todo eso quiere decir que en los más altos centros de nuestra cultura pedagógica iníciase ya, orgánicamente, la reacción tanto tiempo esperada: el Ministerio, superior autoridad educacional y resorte de la educación secundaria normal y especial; el Consejo nacional que gobierna la enseñanza primaria en la capital, en los territorios, y subsidiariamente en las provincias; el Consejo de Buenos Aires, que gobierna en ese vasto Estado cosmopolita; la Universidad de La Plata, que es una de nuestras más grandes empresas científicas y patrióticas, y la Facultad de Filosofía, que deberá formar nuestros educadores y nuestros investigadores.

Sólo nos resta esperar que este movimiento no se malogre, como se malograron otros análogos en 1864 y 1890. No nos conformemos con el sentimentalismo político rumbosamente pregonado a la puerta de ministerios y parlamentos, pues de páginas anteriores se concluye que el anhelo de fundar una *Escuela argentina* fué desde los tiempos de la organización nacional constantemente formulado por nuestros estadistas y pedagogos; pero que, con igual constancia, la realidad redujo aquel anhelo a

(1) Véase *Ordenanzas* de esta Facultad, y otros folletos de planes y programas publicados por la misma en 1907 y 1908.

simple fórmula oratoria, pues la obra del último reformador traicionó las inclinaciones sentimentales, en el detalle técnico, casi siempre copiado del extranjero.

Para volver a la realidad este Informe propone:

1.º Hacer de las humanidades un grupo de asignaturas coherentes, afirmando la unidad de su fin intelectual y ético, a pesar de su división en asignaturas parciales.

2.º Imprimir a estas últimas, por medio de la Filosofía y de la Historia, un carácter más bien educativo que instructivo, fundando disciplinas intelectuales y cívicas, de acuerdo con cada grado de educación.

3.º Dar preferencia, en la extensión de los estudios, al conocimiento del propio territorio, de la propia tradición, del propio idioma, de los deberes inherentes a la vida argentina.

4.º Estudiar los pueblos extraños, no por la vanidad de conocerlos, sino en la medida que han contribuido a nuestra formación o que podrían más tarde influir en nuestro desarrollo.

5.º Producir una adaptación de todo ese caudal de conocimientos a lo singular de nuestra posición histórica y geográfica, a fin de redimirnos del funesto manual extranjero que siempre nos tiranizó.

6.º Orientar la enseñanza así organizada hacia la formación de una conciencia argentina más homogénea, y de un ideal colectivo de hegemonía espiritual en el continente.



La obra que determinan esas cláusulas es lo que, desarrollado en toda su complejidad, llamo *la restauración nacionalista* dentro de la educación. Esa obra no podrá realizarse, desde luego, sin la reconstrucción del pasado argentino, la adaptación de la historia universal a esta nueva perspectiva, la renovación de métodos, hasta ahora mecánicos y estériles, la provisión del material didáctico necesario para ello, y la comprensión de esta nueva faz de la cultura por parte de los profesores llamados a realizarla.

Atribuyo a esta última idea una capital importancia. Cualquier reforma en nuestra enseñanza histórica, si se la quiere eficaz, deberá comenzar por la iniciación del personal docente en los nuevos métodos y propósitos. Una encuesta sería en tal caso indispensable. La renovación que preconizo es, como he dicho, más de espíritu que de forma, y necesitará, por consiguiente, el concurso de conciencias convencidas y voluntades entusiastas. Esto no podrá conseguirse sin una previa controversia de ideas. La encuesta permitiría, además, conocer las opiniones reinantes en nuestro personal docente acerca de esta cuestión. Las preguntas que ellos deberían responder se hallan consignadas en las páginas 177, 178 y 179 de este informe, extraídas de un cuestionario de los señores Langlois y Seignobos, que agotan el interrogatorio. Resultaría pleonástico agregar que, maestros y profesores deberían subordinar sus respuestas a la índole de

nuestra enseñanza y a las necesidades de nuestro país, tal como cada uno de ellos las considerase, en libertad absoluta. Permítome creer que el personal docente de la capital se expediría en favor de la nueva pedagogía, así en el método didáctico como en el propósito político. Acerca de los colegios de provincia, nada me es dado conjeturar; pero si el resultado fuese en su mayoría negativo, se podría empezar la reforma por un curso de vacaciones para la exposición de la materia, como se dió, con otro motivo, a los profesores de ciencias.

El complemento de la encuesta sería la reunión de una Conferencia Pedagógica. Inspírase esta medida en el mismo deseo de ponderar por la controversia cualquier reforma y de substraerla a la esterilidad del ukase adminiatrativo. En el capítulo V he dado el nombre de los diferentes congresos e instituciones pedagógicas que han dictaminado sobre estas mismas cuestiones en los Estados Unidos. A nuestra Conferencia concurrirían delegados de los Consejos de Educación y las Universidades, y, naturalmente, los profesores de las aulas secundarias, normales y especiales. Propongo esta Asamblea, a pesar de los que suelen hostilizarlas por su inocuidad legislativa, porque su verdadera función no es la de promulgar reformas, sino la de controvertir opiniones, consistiendo su indiscutible ventaja en la sola remoción de ideas que implica todo debate. Esta Conferencia, pues, discutiría los resultados de la encuesta, y sería de Humanidades,

y no de Historia solamente, porque debería expresarse sobre los programas sintéticos y sobre la manera de disciplinar el espíritu argentino por medio de los estudios de Castellano, Historia, Geografía, Literatura, Instrucción cívica, Filosofía y Moral, tal como este Informe teoriza su sistema político de las humanidades modernas. Una controversia previa haría oír en el país a otros que se hubiesen preocupado de estos mismos problemas, y llevaría una inquietud saludable a espíritus que antes no hubiesen meditado sobre tales cuestiones. La discusión revelaría fuerzas nuevas y crearía el ambiente necesario. En cuestiones de educación el país necesita confiar menos en sus inteligencias simplemente jurídicas. Aprovechada la lección dolorosa y la experiencia de medio siglo, concertemos la fórmula de la nueva educación oyendo a la pericia de nuestros técnicos, y después realicémosla con el concurso de todos. La elaboración ha de ser lenta y difícil; pero nuevas inteligencias se han formado en el país para consumarla. Inteligencias jóvenes se han nutrido, lejos del fausto mundano y de los rumores políticos. Con el concurso de todos ellos podrá la nación elaborarla y practicarla, libertándonos del dudoso sabio extranjero que a veces nos aconsejó y del terrible personaje curul, eternamente en disponibilidad, con su ciencia y su gloria infusas, lo mismo para una presidencia honoraria que para un jurado de ganadería o para una reforma de educación.

2

PARA el futuro sistema tenemos varias conquistas realizadas: la supresión del latín, el espíritu laico de nuestra enseñanza, el tiempo suficiente que concedemos a las humanidades modernas, la autonomía de las cátedras históricas, la organización externa de los grados y tipos de educación. Nos resta ahora *hacer que nuestra escuela sea nuestra*, por la conexión de los programas, por la elaboración argentina de los temas, por la substitución de los libros, por la dotación del material didáctico, por la formación de un profesorado estable y entusiasta, por cuanto constituye una verdadera educación nacional. A hacer posible la realización de esa idea tiende este Informe en las siguientes bases:

*1.—La enseñanza primaria tiene por fin principal la formación del ciudadano, lo cual implica, necesariamente, la lucha contra el analfabetismo; pero ésta sola no realiza su propósito principal.*

Al decir la "formación del ciudadano", exprésase la preparación del sujeto para realizar su destino de hombre en determinadas condiciones de tiempo y de lugar. Esta condición de lugar es el ambiente físico y moral de su nación; esa condición

de tiempo es el estado actual de su evolución histórica, debiendo enseñársele, por el estudio del pasado, el ideal que su patria podrá realizar en lo porvenir, y él, ciudadano dentro de la patria. De ahí la imperiosa necesidad de la Geografía, la Historia, la Moral y el Idioma propios, que son la realización de esa idea en el plano de la educación. La escuela primaria necesita dar una sólida preparación de Castellano, por ser ésta una de las materias en que el maestro tendrá que defenderla de la corrupción cosmopolita. Tiene un alto valor político el idioma, no sólo como signo de la nacionalidad, sino como instrumento de sus tradiciones. La corrupción babélica de una lengua es cosa muy distinta de los cambios inherentes a su propia evolución vital. La formación orgánica de nuevos vocablos, la suma de acepciones nuevas a las ya conocidas, la adaptación de barbarismos ineludibles, los cambios de sintaxis en favor de la claridad y la armonía, todo eso deja a salvo la integridad de un idioma: es el movimiento de su propia evolución. Mas lo que pasa entre nosotros, por influjo de la horda cosmopolita, en su mayoría analfabeta, es la deformación de las palabras castizas, el abuso del extranjerismo estridente, el empleo absurdo de las preposiciones, la introducción de sonidos extraños a la música de nuestra lengua. La Geografía, por su parte, dará en la emoción del paisaje la emoción patriótica; en los límites del mapa, el sentimiento de solidaridad territorial; en sus elementos econó-



micos, la posibilidad de nuevas riquezas que reclaman el trabajo del niño a quien se la enseñarán. El ciudadano necesita tener conciencia del territorio nacional y de la historia nacional y del idioma nacional. En eso estriba, potencialmente, la ciudadanía. El conocimiento de la naturaleza y de la vida universales se lo darán las generalidades sobre ciencias. En el último año un curso de Historia y Geografía generales podrá enseñarse, abriéndole el camino hacia ideas que él completará en el grado secundario o por lecturas propias. Una nación despierta necesita preparar sus hijos, no para el ausentismo y la emigración, sino para la vida local. Una nación cosmopolita necesita nutrir su conciencia cívica como fuerza de asimilación y de personalidad colectiva.

*2.—La enseñanza normal forma un solo cuerpo de doctrina didáctica y política con la escuela primaria.*

Por consiguiente, al alumno-maestro debe preparársele para aquello que va a enseñar. Dado el carácter profesional de las escuelas normales, las asignaturas profesionales o pedagógicas deben tener un vasto lugar. Sin embargo, de nada sirve que el maestro aprenda a enseñar si el maestro ignora lo que va a enseñar. Por otra parte, la aptitud pedagógica se completa en la práctica de la profesión. Por esas razones, en la escuela normal deben tener un sitio preferente la Historia, la Geografía,



la Moral y el Idioma patrios. En esto y en lo demás debe ser como la imagen agrandada y más prolija de la misma escuela primaria, donde tiene su campo diario de experimentación. Desde que el maestro ha de enseñar Historia Argentina, debe fortalecerse en ella y en los conocimientos afines. El maestro debe tener conciencia clara de los elementos que han formado su país, de sus caracteres y recursos actuales, de su destino futuro. Y como la República Argentina no ha brotado por encantamiento ni está aislada en el mundo, eso implica que se le ha de enseñar cómo fué España, cómo los indios, cómo los países que nos limitan, cómo los pueblos que nos envían su emigración. La importancia de la Gramática en la Escuela Normal es también extraordinaria. Allí esta asignatura cobra sugestiones políticas, pues trátase de un país de inmigración, donde, según se ha visto, el idioma tradicional se halla entregado a influencias corruptoras. La Moral e Instrucción Cívica son también importantes en ella, pues el maestro agregará, a su condición cívica, una especie de sacerdocio intelectual. Y para que toda esa concepción de la enseñanza normal y la primaria se realice mejor, será preferible que ambas dependan de la misma autoridad técnica.

3.—*La enseñanza especial debe dar a la educación cívica tanta importancia como a la instrucción técnica.*

Esto tiene su fundamento en que ella prepara los futuros elementos de la burguesía industrial o comercial. El joven que pasa de la escuela primaria a nuestras escuelas comerciales, industriales o agrícolas, lo hace entre los diez y catorce años, la misma edad en que sus compañeros, o interrumpen los estudios, o pasan al Colegio Nacional con ánimo de seguir una carrera universitaria. Estos últimos completarán en tales institutos su educación cívica y humanista. Los otros van a ser obreros de los talleres o los campos. Pero el alumno de la escuela industrial, o comercial, o agrícola, podrá llegar a propietario de solares urbanos, de empresas pingües, de chacras rurales. Formará parte de una burguesía influyente, y, acaso, dados los caracteres de nuestro brusco progreso económico, saltará un día a los primeros puestos de la sociedad o la política, pues lo que aquí llamamos aristocracia, es sólo una plutocracia grotesca. A ese futuro miembro de la burguesía o de la plutocracia habrá que darle el conocimiento exacto de la economía del país, y formarle una sólida conciencia cívica y nacional. Confiamos en que su esfuerzo ha de reconquistar la autonomía económica de la Nación, trayendo a manos de los nativos la riqueza pública. Y

como le tocará vivir entre europeos enriquecidos y gobernantes, esa conciencia cívica y nacional será nuestra garantía.

4.—*La enseñanza estética en las escuelas de Bellas Artes debe cultivar también la formación de una conciencia estética nacional.*

He señalado en el capítulo I la diferencia que hay entre el progreso y la civilización. Siendo esta última y sus valores espirituales las únicas conquistas duraderas de las luchas humanas, corresponde a los artistas contribuir a ellas con nuevas revelaciones de la Belleza. Las épocas o razas diéronnos de ella revelaciones distintas. La creación personal, aun la del genio, no pudo redimirse de la trinidad misteriosa y tiránica del momento, de la herencia y del medio que Taine teorizara. La música melodiosa de Verdi es italiana; germánica la música resonante de Wagner. Los Cristos atormentados y terrosos de Rivera son castellanos; venecianos los Cristos rubios y sensuales del Veronés. Antigua y helénica es la serenidad de los mármoles praxitélicos; y la de los mármoles rodenianos es moderna y universal por la angustiosa expresión de sus formas. Tal cosa significa que si el pueblo que aquí elaboramos ha de ser algún día digno de su propia prosperidad, necesitamos dar a la civilización nuevas revelaciones de la Belleza; es decir, tener una música, una pintura, una escultura,

una arquitectura. Los elementos con que ha de revelarla, no importa si el hijo del último indio o el del último inmigrante que desembarcara ayer en nuestro puerto, duermen en lo profundo de las tradiciones argentinas y escóndense en el misterio todavía virgen de los paisajes americanos. Capitales extraños brotarán de su flora; columnas elegantes de sus árboles tropicales; de sus leyendas; monstruos decorativos para los pórticos aún no alzados; cariátides, de los hombres y las fieras que habitaron sus bosques; de su naturaleza, decoraciones y escenas fantásticas para las óperas aún increadas, y para las no oídas sinfonías, los temas que flotan en el silencio de las pampas y en la quejana llorosa de las montañas. He ahí la conciencia argentina que esas escuelas deberán formar. He ahí, todavía oculta, la nueva revelación de la Belleza que la Humanidad espera de la América desconocida.

5.—*La enseñanza militar, siendo patriótica de por sí, deberá razonar ese patriotismo.*

Con esto quiero decir que no deben bastarle al militar de tierra o al marino su pericia técnica y la pasión guerrera que fácilmente se despierta por el ambiente de emoción patriótica en que viven. El clarín, que es bélico por definición, despiértale por las mañanas al soldado; la espada le acompaña; sábese el custodio de la bandera; considérase el

depositario de las tradiciones nacionales. Pero él necesita saber cómo es el territorio que le tocará defender; conocer minuciosamente sus recursos naturales, tan eficaces en la guerra; conocer con igual detalle sus fronteras para armarlas, para protegerlas de las silenciosas infiltraciones que el vecino hace durante la paz. El soldado necesita saber también qué valores económicos y morales ha ido agregando el esfuerzo de las generaciones a ese territorio que defenderá. Necesita el soldado conocer, asimismo, sus deberes cívicos, tanto más necesarios en un país de formación democrática, como el nuestro, y con la imprescindible tradición de pronunciamientos que han hecho en Europa la caricatura de América. Es el soldado, en suma, el ciudadano que necesita vivir en mayor ambiente de pureza cívica y nacional. Dentro de sus cuarteles debe dejársele crear una vida argentina, con sus instituciones consuetudinarias, sus ropas adaptadas al clima, su táctica propia y sus reglamentos acomodados al carácter del país. No tenga el soldado argentino hoy la táctica de Francia, mañana la de Prusia; hoy el uniforme de Prusia, mañana el de Francia, porque terminará por dudar si es francés o prusiano, o si es en efecto argentino.



6. *La enseñanza particular debe ser reglamentada de modo que no pueda subsistir sino dentro de una absoluta sujeción al Estado y en servicio de la nacionalidad.*

Las escuelas particulares que hay en nuestro país son todas de cultura general, primarias en su mayoría, y algunas secundarias. Gozaron al principio de libertad absoluta, porque venían a combatir el analfabetismo. Era el tiempo en que se atribuía al analfabetismo la causa de todas las calamidades sociales. Se decía: "Una escuela que se abre es una cárcel que se cierra". Víctor Hugo pregona en su clarín lírico el falaz apotegma. Las experiencias de la democracia vivida han demostrado lo contrario. En el último Congreso de Pedagogía y Moral, reunido en Londres, Lombroso ha estado de acuerdo en que a ciertos delincuentes y degenerados sería mejor no ponerles escuela. Los delincuentes sólo han aprovechado de la ciencia para perfeccionar el delito. Las disciplinas religiosas, en el noble sentido de la palabra, o la alta cultura, fortalecen la moral: la escuela primaria lo consigue sólo dentro de ciertas condiciones. En el estado actual de nuestro país es preferible el analfabeto con ciertos instintos sanos, que el alfabeto sin preocupaciones en favor de la nación. De ahí que la escuela primaria sea útil sólo en cuanto, al preparar el individuo, prepara el miembro de una sociedad de-



terminada. Esto podrá realizarlo la escuela del Estado argentino, pero no las escuelas que se han fundado al amparo de la tolerancia, y que, al pretexto de combatir el analfabetismo, propósito humano, agregaban otros, todos disolventes o ajenos a la nacionalidad, como hemos visto en el capítulo VI. Las escuelas coloniales y las sectarias no hacen sino substraer energías a la nacionalidad. El Capital, el Socialismo y la Iglesia, respondiendo a su naturaleza, a su filosofía o a su dogma, no pueden fundar sino escuelas internacionalistas o antinacionalistas. ¿Cómo tolerarlas entonces? Y menos aún ¿cómo protegerlas? Una ley del Congreso debe reglamentarlas, exigiendo a quienes la fundan la condición de ser nativo del país, como a sus profesores de Historia y humanidades, y sometiénolas a una inspección constante y minuciosa, para evitar los casos que he señalado en el capítulo anterior. Mejor que reglamentarlas, debiéramos suprimirlas. No pueden regir en un país de inmigración los principios de libertad de enseñanza que otras naciones de emigración, pletóricas y homogéneas desde hace siglos, han creado para sus propios ciudadanos. La escuela extranjera que ellos tienen son la de investigaciones científicas o de arte, como la de Francia en Roma, pues el arte y la ciencia son internacionales de por sí. Pero a éstas, que las necesitamos, nadie ha venido a fundarlas. La escuela primaria no puede ser internacional. Entre nosotros no debe serlo ni siquiera la secundaria. No se

puede defender la libertad de enseñanza como se defiende la libertad de industrias o la libertad de comercio. No se comercia con la enseñanza, que es el patrimonio de la sociedad.

*7. La enseñanza universitaria, sin otra mira que la investigación de la verdad, debe preferir en sus estudios sociales los fenómenos argentinos.*

En efecto, este es el único matiz nacionalista compatible con el desinterés y la libertad de los altos estudios. La Universidad es hoy en todas partes el hogar de la ciencia, sin prejuicios de raza ante la verdad, aun cuando el patriotismo puede animar al sabio en sus desvelos. Pero la Universidad procura en Europa descubrir la verdad en los fenómenos que le rodean, o aplicarla a su ambiente. Así contribuye, sin desvirtuar su naturaleza, al progreso de las ciencias y a la armonía total de la civilización. Pero no sabe cómo explicarse el lamentable desarraigo en que han vivido hasta hoy nuestras universidades. Eran fantasmas de otro hemisferio errando en un mundo que les era desconocido. Por eso la iniciación de sus graduandos en las luchas de la profesión y de la vida, tuvo siempre algo de brusco despertamiento. De unos años a esta parte, la nueva orientación se ha señalado en el sentido de volver a la realidad. Aun en la Facultad de Medicina ese criterio puede aplicarse a nuestros problemas de higiene. Aun en la Facultad

de Ciencias exactas ese criterio puede dar a las verdades abstractas una aplicación en nuestros problemas de ingeniería. Pero los estudios sociales deben tener aquí, como en Europa, según se ha visto en capítulos anteriores, el propio país por campo de sus experiencias e investigaciones. La Universidad de La Plata llega con esos propósitos. Entretanto, en la de Buenos Aires los estudios de nuestro derecho consuetudinario, de nuestra historia constitucional, de nuestra familia prerrevolucionaria, de nuestra economía política, esperan de su Facultad de Derecho sabias dilucidaciones. Y en cuanto a los estudios de Historia general, es la Facultad de Filosofía y Letras la que debería convertirse en centro de un vigoroso movimiento científico y nacional.

Quédanos, por fin, el problema de la enseñanza secundaria; problema difícil sobre el cual renacen las discusiones constantemente. Es que el Colegio secundario participa de la índole de los otros, y es como el núcleo de todo el sistema. Tiene de la Universidad lo que le presta el ser grado previo y preparatorio de sus alumnos. Tiene de la enseñanza primaria el que la continúa en estrecha correlación y es necesario complemento de la cultura general. A su vez la Escuela Normal y la Escuela Especial se le parecen en cuanto ambas son secundarias; pues llégase a ellas después de la primaria, aun

cuando sus caracteres de Institutos profesionales las diferencian entre sí. Por eso he imaginado para el Colegio un programa sintético, de acuerdo con cuyo espíritu, y con las bases antes formuladas, se haría su adaptación a los otros órdenes de la cultura.

3

Los programas de Humanidades que a continuación se propone tienen el significado de concretar prácticamente las ideas de este Informe. Dentro de la elaboración nacional que nuestro país reclama, yo he procurado aprovechar de los planes actuales los instrumentos técnicos que favorecían este nuevo sistema, ajustándome, en cuanto a los tópicos, a las ideas que en cada una de las páginas de este Informe tienen su fundamento; y en cuanto a la forma, he respetado la duración de los estudios, el número de las asignaturas y la distribución de los horarios según los planes actuales del Colegio Nacional. Como antes dije, la renovación que preconizo, siendo de ideas, podría introducirse sin trastornos en el orden actual de los estudios (1).

(1) Conocida la natural ligereza del carácter argentino, el autor ruega encarecidamente al amable lector que no juzgue de este plan aisladamente; pues tal cosa lo disvirtúa en sus

## I. CURSO DE HISTORIA.

(El profesor de Historia deberá hacer comprender a sus alumnos que la tradición es la base natural de la Historia, y que siendo nosotros *latinos* de espíritu, *españoles* de idioma, *americanos* de territorio, debemos estudiar esas tres fases sucesivas de nuestra tradición antes de estudiar la propia nacionalidad.)

*Primer año.—Roma.—I. Sus orígenes.—Formación de la sociedad y del Imperio Romano.—Religión, idioma, costumbres, instituciones.—Definición progresiva de la latinidad.—Expansión militar.—Conquista de Italia.—Conquista de Macedonia.—Grecia convertida en provincia romana.—(Año 146 A. C.)—La civilización griega: resumen de su formación y estado en que se encontraban al ser subyugados por los romanos.—Influencia de la cultura griega en la civilización latina.—II. Conquista y romanización de Galia, Hispania, Britania. Invasiones sobre Germania: espíritu de resistencia.—Los bárbaros: su civilización.—Conquistas romanas en Africa; Judea y el monoteísmo; el Cristianismo.—La decadencia romana.—La caída del fundamentos, siendo el corolario del sistema de ideas y de hechos que en todo el libro le preceden.*



Imperio.—III. Barbarización de las sociedades romanas y cristianización de las sociedades bárbaras. Muerte de Teodosio y división del Imperio (año 395).—Disolución y transformación de la sociedad antigua.—El feudalismo.—Aislamiento, retroceso y formación de una sociedad militar.—Letras griegas y latinas.

*Nota.*—Hasta hoy se ha dado de Grecia una educación falsa y banal en nuestros colegios. Sobre concebir aquellas sociedades de una manera absurda, nuestros estudiantes suelen creer que la Historia romana sigue *cronológicamente* a la griega. De ahí que en la enseñanza deberá insistirse con cuadros sinópticos y cronológicos sobre estas relaciones. Los orígenes de Roma son tan fabulosos como los de Grecia. Rómulo y Remo son personajes tan legendarios como Aquiles y Homero. El año 146, cuando Grecia cayó en poder de Roma, ambas llevaban varios siglos de formación. De ahí que, no pudiendo hacer un estudio serio de la Historia griega, se indique un resumen de ella, y el estudio de su religión, sus letras y sus artes, que influyeron en la latinidad, y que siglos más tarde debían reaparecer en el Renacimiento (1). En cuanto a la Historia romana, nos interesa tanto por tradición espiritual como por el carácter de síntesis de la

(1) BOURNE (*Op. cit.*, pág. 204): Al formular el plan para Norte América dice: «The two principal forces which made for the unification of the ancient world, were Greek culture and Roman administration. It is consequently important to teach-



antigüedad que nos ofrece; pues en ella se encuentran reunidos elementos orientales venidos de Persia, de Bizancio, de Alejandría; elementos helénicos venidos de Grecia misma; elementos cristianos de Judea; elementos africanos de Cartago; elementos bárbaros de Germania. Como tal síntesis debemos verla nosotros en su elaboración pedagógica. Para las naciones de la Europa occidental, la historia clásica de Grecia y Roma, la historia general europea y la historia local, son como círculos concéntricos en el desenvolvimiento laborioso de la civilización de Europa y de la propia formación nacional. Nosotros, a diferencia de ellos, somos latinos; pero Roma no ha florecido en nuestro territorio: nos ligamos a ella por tradición espiritual más que por desenvolvimiento cronológico y étnico. De ahí que nuestra visión de la latinidad sea objetiva y como de través. Elaborado así el plan de *Primer año*, el tiempo quitado al Oriente lo aprovecharíamos avanzando sobre la "Edad Media". Esta denominación es cómoda por rutina, pero no es muy exacta. El Imperio romano concluye, políticamente, en el siglo v; pero la sociedad latina se prolonga por mucho tiempo, sobreviviendo a su ruina. Tal fué la sociedad feudal, con cuyos elementos se formaron las nacionalidades. Una de

ing the history of Grece to emphasize those things which were peculiarly characteristic of his career rather than to burden the memory of the pupils with many details of his petty wars.»

ellas, España, es la que liga nuestra historia a la tradición latina. A ella, por consiguiente, debemos darle preferencia sobre las otras, como Jacques mismo lo preconizaba.

*Segundo año.—Las nacionalidades.*—I. Carlomagno.—Tratado de Verdún (año 843).—Orígenes de Francia y Alemania: Formación de estas dos nacionalidades.—Inglaterra: sus orígenes.—La conquista normanda (año 1066).—Rivalidades ulteriores con Francia.—Las cruzadas.—Las ciudades italianas.—Las guerras de Italia.—II. *España*.—Orígenes del pueblo español.—Los primitivos habitantes, los romanos, los visigodos, los moros.—Formación de los reinos peninsulares.—La civilización morisca.—La civilización cristiana.—Sus luchas.—Formación del castellano.—La unidad nacional.—Los descubrimientos científicos y geográficos.—Sumario de la hispanización de América.—III. La Carta Magna y el parlamentarismo inglés.—El renacimiento y las ciudades italianas.—La Reforma y las guerras religiosas.—Caracteres del antiguo régimen en Francia y España.—La revolución francesa.—Las campañas napoleónicas.—La restauración.

*Nota.*—En éste como en el año anterior, la división en trimestres facilitará la tarea del profesor. Esos trimestres podrían acomodarse a los grupos de temas que marcan los números romanos, I, II y III.—La elaboración de este período que va desde

el siglo VIII al XVIII, es aún más difícil que el anterior. La historia de esta época ha sido creada con prejuicios patrióticos, y por consiguiente con menos desinterés científico que la Historia Antigua. Además, la civilización adquiere en la edad moderna una complejidad creciente. El criterio argentino en la elección de los temas debe ser, pues—sin ajustarse a una metódica cronología—: 1.º, las nacionalidades; 2.º, la tradición española; 3.º, el movimiento de las ideas modernas. Los primeros tienen una lección actual para nosotros; los segundos son la raíz misma de nuestra historia; los terceros han influido en la formación de nuestros espíritus. No podemos olvidar, sobre todo, que si somos latinos por mediación de España, somos también europeos por conquista de España. Conocer a este país será tanto como conocerse a sí mismos. En este período intermediario entre el absolutismo del mundo antiguo y el racionalismo de la Revolución, es cuando la elaboración propia se hace más necesaria. No podía servirnos ningún programa preparado para colegios de Europa, pues también respecto de este período, como respecto de Roma, nuestra situación es ambigua y peculiar: europeos por ciertos caracteres de nuestra cultura, no lo somos territorialmente. Americanos, nuestro punto de mira extra-europeo da a los fenómenos de aquella época una objetividad casi absoluta, que para los europeos no puede tener.

*Tercer año.—América.*—I. La civilización azteca. La civilización peruana.—Estudio detallado de la sociedad incaica.—II. El descubrimiento.—La colonización inglesa en el Norte.—La conquista española en el Sud: Cortés, Pizarro, Almagro.—Los portugueses en América. —La organización colonial hasta los Virreinos.—La familia y las instituciones españolas en el nuevo mundo.—Cronología, y referencias a la historia española posterior a Carlos V.—Las reformas de Carlos III.—Influencia de las ideas europeas.—III. Independencia de los Estados Unidos.—La invasión napoleónica.—Insurrección americana.—La guerra.—La fundación de nuevas nacionalidades.—Origen y caracteres actuales de cada una de ellas.—Nuestras relaciones con el Brasil, Chile, el Uruguay, Paraguay y Bolivia durante el siglo *xix*.—La tradición hispanoamericana como fuerza política en América.

*Nota.*—Dado que, durante los siglos *xvi*, *xvii* y *xviii*, nosotros éramos una sociedad española transplantada a América y las Indias formaban parte del dominio político de España, convendrá hacer el estudio refiriéndose también a esta última y a Europa en general. La constitución étnica y espiritual de los pueblos hispanoamericanos será mejor estudiada en cuarto año, debiéndose en el tercero dar los caracteres comunes a toda la América. La parte de la independencia tendrá por objeto mostrar la desmembración de los virreinos, la formación de las naciones hermanas, develando la influencia

que en ello tuvieron las rivalidades europeas de la Restauración.

*Cuarto año.—Argentina.*—I. Origen de este nombre.—El poema de Barco Centenera.—Descripción pintoresca del territorio.—Su fauna, su flora.—Las razas indígenas que lo habitaron.—Sus caracteres y los restos de su civilización: el quichua, el guaraní, el araucano.—II. Ocupación española del territorio. Los primeros navegantes de nuestros ríos y costas: Solís, Gabotto, Magallanes, Irala, etc. Los primeros conquistadores del interior: Núñez del Prado, Diego de Roxas, etc.—Los primeros fundadores: Francisco de Aguirre, Pedro de Mendoza, Luis de Cabrera, etc.—Las ciudades.—Regiones de España que más influyeron en nuestra colonización.—Los indios sometidos.—Tipos sociales: El mestizo, el esclavo, el funcionario, el gaucho, el fraile, etc.—Indumentaria, costumbres, gobierno.—Las invasiones inglesas.—III. La guerra de la Independencia.—Su desarrollo dentro de nuestro virreinato.—Contribución de las ciudades en la obra de la guerra.—Campanas militares.—Desmembración del virreinato.—Razones de ello.—Los héroes. Las muchedumbres a caballo.—Los congresos.—Las ciudades y la campaña.—El caudillismo y la anarquía.—Rosas y los tiranos provinciales.—Guerras civiles.—Caída de la tiranía.

*Nota.*—Nuestra guerra de la Independencia cua-



jó en formas políticas y militares el sentimiento argentino, pero este sentimiento ya existía antes de 1810, con todos los caracteres naturales de la nacionalidad, bien que la conciencia criolla no acertara aún a definirlo. Pero ya entonces como hoy, el territorio argentino diferenciaba, americanizando, al hijo del colono europeo. Hijos de españoles son los que hicieron la Revolución. Comenzar nuestra historia en 1810 es sin duda de una gran belleza dramática, pero se está mejor en la verdad y en las ventajas que trae a una nación el formar conciencia de tradición más antigua el comenzarla desde el territorio y su primitivo habitante. Muchos de los caracteres que la emoción de la tierra natal dió al aborigen, continúa dándolos a nosotros. La historia externa, la descripción de los cambios políticos que hasta ahora se nos ha enseñado, préstase a esas bruscas soluciones de continuidad. La historia interna, el estudio íntimo de la nacionalidad, ésa sigue corrientes menos tumultuosas, y como un agua por el arco de un puente, pasa sin cambiar de substancia, de unas formas políticas a otras. La verdadera evolución nacional se operó eslabonando las invasiones inglesas con la Revolución, cuyos soldados eran antiguos defensores de Buenos Aires, y la Revolución con la Anarquía, cuyos caudillos eran jefes gloriosos o capitanes desertores del disuelto ejército revolucionario. Nuestra independencia prematura trajo las guerras civiles, y la conciencia política de la nación sólo



concluyó con la constituyente un proceso cuyos orígenes eran remotamente coloniales.

*Quinto año.—Historia Contemporánea.—I. La política de la Restauración en los congresos de Viena, de Verona y de Panamá.—Canning.—La restauración en Francia.—La democracia norteamericana.—La unidad política de Alemania y de Italia.—Situación actual del Pontificado.—Instituciones modernas: el capital, el socialismo, el parlamento, etcétera.—II. La Constitución Argentina de 1853.—Lo que en ella subsistió de las constituciones anteriores.—Pacto de San Nicolás.—Influencia que en ella tuvieron las ideas francesas, los modelos yanquis, las doctrinas inglesas y los propios condiciones de tradición y ambiente nacionales.—Origen de nuestras provincias.—Estudio de los deberes y derechos cívicos de acuerdo con los artículos constitucionales y las leyes complementarias.—III. La guerra del Paraguay.—Segregación y reincorporación de Buenos Aires.—Organización definitiva de la República Argentina.—Federalización de la ciudad de Buenos Aires.—Cronología de los presidentes argentinos: el temperamento y la obra de cada uno.—El Poder Central y las provincias.—El Poder Ejecutivo y el Parlamento.—La Justicia.—Estado actual de nuestro progreso político.—Transformaciones sociales producidas en los últimos cincuenta años.—Alberdi: la población.—Sarmiento:*

la instrucción pública.—Caracteres de nuestra cultura intelectual.

*Nota.*—Como se ve, nuestra historia posterior a la organización constitucional adquiere un carácter marcadamente cívico. Hácese preferentemente sobre el texto y la práctica de la constitución. Los sucesos son demasiado actuales para que puedan tener otro carácter. La evolución política y económica atraen la atención. El suceso pasado necesita una larga perspectiva en el tiempo para cobrar sugerencias más profundas: estéticas, sentimentales o religiosas. Por eso he buscado esas sugerencias en nuestra historia anteriores a la caída de Rosas; desde Rosas, cuya figura no lejana tiene perfil de leyenda, o los gauchos de la guerra civil, y caudillos como Facundo, casi legendarios también, y los guerreros de la independencia, hasta la apacible vida colonial y el alma melancólica del indio desaparecido y la figura férrea, homérica a ratos, de Caciques y Conquistadores.

De acuerdo con las teorías antes fundadas, los cursos de Geografía y de Gramática deben sufrir una elaboración semejante y, caso posible, conexiounada y paralela.

## II. CURSO DE CASTELLANO.

(El profesor deberá hacer comprender a sus discípulos que en el idioma patrio están los elementos espirituales más duraderos de la tradición nacional y que la conservación del castellano será necesaria a la unidad de nuestra fisonomía histórica a través del tiempo y útil como instrumento de hegemonía espiritual y comercial en América.)

*Primer año.*—*Etimología:* Raíces y desinencias. Ejercicios de vocabulario y ortografía.—Lectura y redacción.

*Segundo año.*—*Analogía:* Ejercicios de vocabulario y ortografía.—Lectura y redacción.

*Tercer año.*—*Sintaxis:* Ejercicios de vocabulario y ortografía.—Lectura y redacción.—Sintaxis figurada y nociones de retórica.

*Cuarto año.*—*Literatura:* Historia General de la literatura española.—Las épocas.—Las escuelas.—Biografía de los principales autores.—Ejercicios de lectura y redacción.

*Quinto año.*—Este curso podrá dividirse en dos cuatrimestres, destinándose el primero a un estudio intensivo de las principales obras de la literatura española, tales como el Romancero, el poema del Cid, la Celestina, las novelas picarescas, el Arcipreste de Hita, el Quijote, algunos dramas de Lope, Calderón, Tirso, etc., el Cancionero de Baena,

y los poetas y novelistas actuales. La segunda mitad del año se destinará a nuestra literatura y la hispanoamericana, particularizándose con las obras de Sarmiento, Moreno, Mitre, Alberdi, Echeverría, Andrade y los poetas y prosistas actuales. El profesor deberá dar preferencia en el curso de Gramática a los ejercicios de dicción, de vocabulario y de ortografía, y en literatura al conocimiento directo de las obras. En uno y otro caso acompañará su enseñanza con las sugerencias históricas y estéticas que los temas, o la curiosidad de los alumnos, o los asuntos de actualidad le sugieran. Su misión principal consistirá en la formación del concepto de que la literatura no es vano ejercicio, sino esfuerzo transcendental ligado a la existencia misma de la nación. Como consecuencia de ello, cultivará el amor a la lectura y hará ver las razones de cultura personal y de civismo que deben hacerles seguir el movimiento intelectual y artístico de su país, cualquiera que sea la actividad a que más tarde se dediquen. El curso así planeado sacrifica todo el enciclopédico caudal de las literaturas extranjeras, porque sin el instrumento del idioma respectivo no se puede hacer acerca de ellos ningún aprendizaje provechoso. Como simple información de nomenclatura, podrá darla, sin ajustarla a plan sistemático, el profesor de Historia cuando explique la civilización de cada período; el profesor de idiomas extranjeros cuando aluda a las obras maestras de la lengua que enseñe, y el mismo profesor

de literatura cuando exponga la influencia de otras literaturas sobre la castellana.

### III. CURSO DE GEOGRAFÍA.

(El profesor deberá, como los dos anteriores, mostrar en la Geografía general la influencia de la tierra sobre la civilización, y en la Geografía Argentina los elementos que ella aporta a la formación de la conciencia nacional.)

*Primer año.—Geografía general.*—Descripción física de la tierra.—Comarcas donde han florecido las primeras civilizaciones, como Egipto, China, Persia, Caldea, India, Judea, etc.—Lo que resta de esas civilizaciones en su territorio actual.—Some-  
ras nociones sobre Africa y Oceanía, particulari-  
zándose solamente con Australia, Transvaal y Ma-  
ruecos.—Descripción general de Europa y suges-  
tiones sobre nuestro país.

*Segundo año.—Las naciones.*—Estudio especial de Francia, Gran Bretaña, España, Italia, Alema-  
nia, Belgica, Estados Unidos y el Japón.—Genera-  
lidades de Europa y América.—Nociones de eco-  
nomía política relativas a nuestros problemas.

*Tercer año.—América.*—Descripción general.—  
Su posición geográfica en el mundo.—Nuestra po-  
sición dentro de ella.—Estudio detenido del Brasil,  
Uruguay, Paraguay, Chile y Bolivia, particulari-  
zándose con su geografía política y sus comunica-



ciones con nosotros.—La influencia económica y la influencia intelectual.—Nociones de política internacional.—Sugestiones de solidaridad hispano-americana.

*Cuarto año.*—Descripción general de la República Argentina, deteniéndose en sus caracteres físicos, en la influencia de su territorio, en la formación de sus caracteres regionales, en el acrecentamiento de la riqueza nacional y en la grandeza futura del país.

*Quinto año.*—Descripción especial de la República Argentina. Estudio intensivo de las regiones. Las provincias y los territorios.—Economía interna de la nación.—Nuestra balanza económica.

(Se hará uso de lecturas que puedan dar a los alumnos la emoción de comarcas que no conozcan personalmente dentro del país. La emoción estética del paisaje deberá ser igualmente cultivada, por la influencia que esto tiene en la formación del patriotismo y el sentido de la belleza.)

#### IV. CURSO DE MORAL.

En quinto año, la educación humanista ha de completarse por ese curso de *Historia* Argentina contemporánea, cuyo carácter de enseñanza constitucional he acentuado; por el curso de *Moral* que requiere una transformación, también con propósitos cívicos, a lo cual dedico el párrafo siguiente;



y por el curso de *Filosofía* que, fuera de la psicología más o menos científica que se enseñe, *ha de tener carácter histórico*, y ser una exposición de los sistemas filosóficos y religiosos que la humanidad ha creado desde sus orígenes. Este curso formará, mejor que cualquier programa enciclopédico de historia, el sentido de la solidaridad humana y de la vida universal. El de Moral Cívica deberá dar las bases espirituales de la solidaridad social dentro de la nación a que se pertenece.

La enseñanza humanista, pues, ha de tener su complemento en la educación moral y filosófica. Ambas definen la inteligencia, y familiarizándola con las ideas generales, adiestran el espíritu para el pensamiento y para la acción. No basta dar a la conciencia una aspiración idealista, que es su ruta; hay que darle también el temple de carácter y la disciplina de conducta necesarias para llegar a su ideal.

## 4

Según hemos visto, la Historia no es la Moral: es el laboratorio de la Moral; de ahí que estas últimas asignaturas hayan de enseñarse después de varios años de preparación humanista, cuando el alumno conozca cómo se forman las nacionalidades, cuál es la tradición de su raza y hacia qué

finés conduce al hombre la civilización. Esto quiere decir que, durante ese curso, el profesor de historia—y como él todos los otros—habrán vitalizado su enseñanza con ejemplos morales y generalizaciones. Pero estos cursos finales de Historia de los sistemas filosóficos y la instrucción moral y cívica, son, respectivamente, la síntesis del proceso mental de la civilización y el compendio de aquellas sugerencias éticas en un cuerpo casi religioso de doctrina actual.

Semejante evangelización de la juventud es aquí necesaria, porque fuera de la escuela, carecemos de instituciones que pudieran realizarla. El nivel asaz bajo de nuestra cultura ambiente, la falta de ideas generales, el realismo tradicional en la enseñanza, el materialismo innoble de nuestro progreso, el individualismo anárquico de nuestra vida mental y económica, son formas de egoísmo y de barbarie que sólo el Estado podrá combatir mediante un sistema disciplinario de educación. Sólo el Estado, porque la Iglesia ha hecho crisis, y la familia no ha llegado aún a su madurez.

En nuestro país, la Iglesia Católica, que fué baluarte de la Patria, fortaleza de la Revolución y Hogar del heroísmo, ha descendido tanto, sin el estímulo de otras Iglesias rivales, que agrava a nuestros ojos el peligro de su doctrina universalista y de su gobierno internacional, con la desaparición del viejo clero patricio que contó entre sus nombres el de Oro y de Lavaisse, para substituirlo

por un clero abigarrado y aventurero, de inmigración en su mayoría, clero bigardo cuya estulticia suele andar en pareja con su sensualidad. Es desde luego una Iglesia digna del momento que atravesamos, y no podemos dejarle a ella la dirección moral de la juventud.

En cuanto a la Familia, nada puede esperarse tampoco de ella. Hasta hoy no ha hecho sino restarle fuerzas cívicas e intelectuales a la escuela, con la indiferencia del hogar criollo o la hostilidad del hogar extranjero. Fluctúa aquí la familia entre la disolución del conventillo y la sensualidad del palacio, quedando por averiguarse dónde se esconde más inmoralidad, si en esta abundancia o en aquella miseria. Ignorancia y cosmopolitismo de origen en casa del obrero; ignorancia, vanidad y cosmopolitismo de gustos en casa del burgués: ni una ni otra pueden ser santuarios de civismo. Lo serán, acaso, cuando los niños educados en la nueva escuela lleguen a su sazón de independencia. Entretanto, la familia argentina seguirá dándonos los espectáculos de su virtud fecunda, pero completamente egoísta, ignorante, instintiva. Una familia en tales condiciones no se halla todavía preparada para substituir a la Iglesia.

Nuestra Escuela tiene que ser, pues, aun con la desventaja de sus medios puramente intelectuales, como el Hogar de la ciudadanía y la Iglesia de su doctrina moral.

El Estado no podría imponer una religión positi-

va. Sus leyes actuales no se lo permiten, y su práctica, además, carecería de eficacia. El laicismo absoluto es también un peligro en la enseñanza. La falta de trascendentalismo que tal principio comporta ha agravado los vicios del carácter argentino, ya esceptico y sensual de suyo. Imponer una concepción determinada de la Divinidad es empresa que en mano de nuestros maestros escollaría también ante la irreverencia del espíritu criollo, y sobre todo ante las objeciones dialécticas, que son el escollo de cualquier teología. Nuestra concepción de la Divinidad, para ser fecunda, ha de ser un estado de nuestra propia conciencia. Es emotiva; no es intelectual. No se la recibe por sugestión; está en nosotros, y una alegría o un dolor la despiertan. Cuando nuestra inteligencia, por su propio progreso, destruye toda religión positiva, en aquella concepción se salva ese principio trascendental que hay en el misterio del Universo y en la vida angustiosa del Hombre. A ese estado llámole del individualismo religioso, sentimiento que la nueva doctrina deberá cultivar.

Con sólo agregar algunas palabras a los programas de *Moral Cívica* de las escuelas francesas, Fouillée ha dado formas concretas a esa doctrina. Su proyecto no podría servirnos a nosotros, en las condiciones diversas de nuestra vida social y sus tradiciones. Para conseguirlo, nuestro Catecismo tendría que responder al siguiente programa—que es una variación del francés—, proyectada de

acuerdo el ideal que cada argentino deberá realizar, a fin de afirmar la cohesión de nuestra raza y enaltecer el nivel de la cultura ambiente (1).

### PROGRAMA DE MORAL CÍVICA.

I. *La Nación*.—Qué es la patria.—Evolución del patriotismo.—La Nación no es simple aglomeración de individuos.—Existencia espiritual de la Nación. La teoría del Contrato Social.—La teoría del organismo social.—La teoría de Stuart Mill y Boutmy.—Solidaridad geográfica.—Solidaridad social.—Solidaridad histórica de las generaciones.—El espíritu nacional.—Que elementos constituyen la nacionalidad argentina: La comunión de los espíritus en una lengua, un ideal y un territorio.

II. *El individuo*.—Lo que éste debe ser en la sociedad.—Conciliación de sus intereses y los de la nación.—Defectos del carácter argentino: ligereza intelectual, anarquismo gaucho, el egoísmo, la mentira.—Cualidades del carácter argentino: valor, orgullo, desprendimiento.—Efectos sociales de

(1) En el momento de corregir las pruebas de este libro se han hecho públicos los programas de Moral Cívica, cátedra nueva creada por el ministro Naón. Esta cátedra, que no se ha de confundir con la Instrucción Cívica, responde a los fines aquí señalados y coincide casi en absoluto con este Proyecto de Programa inspirado en Fouillée, con adaptación a nuestras necesidades. Es una nueva afirmación del ideal cívico que hoy agita nuestra enseñanza.



los vicios individuales: sus consecuencias para la nación entera.

III. *La familia*.—Su necesidad para la patria.—Su función en el organismo nacional.—Su constitución moral y cívica.—La mujer argentina.—Sus defectos y cualidades.—El espíritu de familia: sus cualidades y defectos en la República Argentina.—La autoridad doméstica y las relaciones familiares: el padre, la madre, los hermanos, las hermanas, los parientes, la servidumbre.—Tradiciones patriarcales de la familia argentina.—Ventajas de su conservación.—La familia en Buenos Aires y la familia en Provincias.—Influencia de la arquitectura doméstica sobre la alegría y la moralidad de la familia.—El conventillo.—Casas para obreros.—La familia rural: el rancho.—La casa con zaguán propio.—Ventajas de esta construcción sobre la casa europea.—La familia intermediaria entre el individuo y la Nación.—Dado que los hijos sobreviven a los padres, la autoridad de éstos es limitada, por cuanto la educación de aquéllos afecta a la prosperidad de la Nación.

IV. *La escuela*.—Su necesidad para la patria.—Respeto que debe tenersele; ayuda que debe prestársele.—Su función de continuidad en el organismo nacional.—Su constitución moral y cívica.—La escuela prepara al individuo más para la nación que para sí mismo.—Defectos y virtudes escolares: la pereza, la indisciplina, la deslealtad; la contracción, el respeto al maestro, el amor al condis-



cípulo.—Influencia de las amistades escolares en la edad viril y en la vida cívica.—Verdadera posición intelectual del maestro: no es un sabio; es un ex condiscípulo.—Luchas que el país ha sostenido con la ignorancia.—Servidores de nuestra educación.—El idioma castellano.—Importancia de los estudios históricos y humanistas que definen la propiedad nacional.—Necesidad de cultivar sus tradiciones. Deber de proteger las letras y las artes argentinas.

V. *El ciudadano*.—Su definición: deberes y derechos.—Honor antiguo de la ciudadanía.—Necesidad de dignificarlo nuevamente.—La esclavitud.—Su abolición en la República Argentina.—El indio: su posición política.—El criollo y sus deberes entre la patria de sus padres extranjeros y la nación a que él pertenece.—Deberes de los ciudadanos entre sí.—La tolerancia política y religiosa.—La ciudad: la conciencia municipal; bellezas de este sentimiento.—Deberes y derechos comunales.—Las costumbres públicas.—La calle es de dominio común: el respeto personal, la galantería, la arquitectura, los letreros políglotas.—Características de las ciudades argentinas; sus bellezas y defectos; el carácter nacional en la arquitectura.—La piedra y el ladrillo.—Fundación de ciudades: el lugar y el nombre.

VI. *La prensa*.—Su función social.—Deberes del periodista como hombre y como ciudadano: la verdad y el valor.—Importancia y sugerencias del pen-

samiento impreso.—Responsabilidades del que lo difunde.—La alusión, la diatriba, la injuria, la calumnia, la noticia: su valor moral.—El duelo.—El asalto.—La persecución.—Tradiciones de nuestro periodismo.—Su extranjerización.—Necesidad de que la prensa tenga carácter nacional.—Su posición respecto del gobierno y del pueblo.—La opinión pública.—Necesidad de que el ciudadano se ilustre a fin de formarse convicciones personales. La revista y el libro argentinos: los editores.

VII.—*Los partidos*.—La democracia.—Formas de gobierno.—Necesidad de que los partidos existan como organismos permanentes.—Las tradiciones de nuestros partidos.—Sus luchas, sus pasiones, sus generosidades.—El gaucho en la política.—El caudillo y el caudillismo; el jefe de partido; el comité; los correligionarios.—El voto; su venalidad; el fraude; la abstención; su influencia en la vida de la República.—Siluetas de caudillos argentinos, nacionales y provinciales.—El caudillo sedentario y el caudillo andante.—El club aristocrático y su influencia en la política criolla.—El extranjero en la política: peligros y ventajas.—Causas de nuestro retardo democrático.—Actuales problemas de la política nacional.—Las revoluciones.

VIII. *Las profesiones*.—Deberes del profesional: el sacerdote, el soldado, el abogado, el médico, el escritor, etc.—Otras formas de actividad social: el industrial, el obrero, el propietario, etc.: sus deberes para con la nación.—Jerarquías sociales en la

República Argentina, según las profesiones.—Necesidad de hacer una transmutación de esos valores morales.—Modo como se han acumulado las grandes fortunas en nuestro país.—Inmoralidad de la fortuna estéril.—El rico y la solidaridad social: fundaciones de cultura en otras naciones.—Biografías de fundadores.—El esfuerzo profesional en la obra de la civilización nacional.—El artista: desinterés cívico de su esfuerzo y dolor de su vida.

IX. *El Estado*.—Las formas políticas de la nacionalidad.—La soberanía.—Autonomías que nos falta conquistar para ser un pueblo del todo independiente.—Cualidades que debe tener el gobernante.—Biografía de los estadistas argentinos.—Dificultades de la función gubernamental.—El Estado y los ciudadanos: el impuesto, el voto, el servicio militar.—El ejército.—Relaciones de un Estado con otro, y de las naciones entre sí.—España y las naciones americanas.

X. *La inmigración*.—Verdadero sentido de nuestro cosmopolitismo.—Las nacionalidades y la solidaridad humana.—Deberes del inmigrante para con la República Argentina.—Su posición especial respecto al país de origen.—El hogar que funda en territorio argentino es argentino por la ciudadanía y el porvenir de sus hijos.—Sus deberes para con el idioma nacional y la tradición argentina.—Las escuelas coloniales y la nacionalidad.—En qué sentido el cosmopolitismo ha sido útil al país.—En qué sentido no lo es.—La plétora demo-

gráfica en Buenos Aires.—Las campañas desiertas.—El trabajo agrícola.—Influencia del territorio sobre el habitante.—Diversos caracteres del emigrante según su nacionalidad.—Diferencia entre él y sus hijos.—Diferencia entre el exilado y el que queda en la tierra de origen.—El afecto de los europeos radicados en el país.—Cuestiones de ciudadanía.—Necesidad de encauzar la inmigración territorial y espiritualmente.—La tradición nacional.

XI. *La humanidad*.—Deberes y derechos internacionales.—Solidaridad humana y solidaridad internacional.—Nuestra posición respecto de España, Italia, Francia e Inglaterra.—Nuestra posición respecto a las naciones americanas.—Lo que otros pueblos nos deben; lo que debemos a otros pueblos.—Cómo la existencia de nacionalidades bien definidas no obsta a la solidaridad humana.—Necesidad de tener carácter nacional para contribuir a la obra de la civilización.—Los pueblos efimeros y los pueblos eternos.—La cultura superior.—El amor a la naturaleza.—La emoción estética.—Caracteres nacionales en las diversas revelaciones de la Belleza.—La sociedad ideal de los espíritus.

XII. *El universo*.—Las ciencias fisico-naturales.—Su verdadera posición ante el misterio de la naturaleza.—Lo desconocido: fenómenos todavía no explicados.—Fenómenos inexplicables.—Lo incognoscible.—La emoción religiosa.—La música.—El dolor humano.—Formas imaginativas que se ha

dado a la divinidad.—La conciencia.—La conducta.—El deber.—Las sanciones morales.—Diversas morales.—El amoralismo como simple especulación intelectual.—Fondo ético y transcendente de la vida social.—La moralidad privada y pública.—Sanciones sociales: el delito y las penas.—Sanciones sobrenaturales: premios y castigos.—Sanciones de la propia conciencia: superioridad ética de este estado moral sobre los otros.—La Religión.—La modestia del verdadero sabio ante lo inexplicable.—Deísmo individualista.—Fundamentos metafísicos y morales de toda creencia en un mundo invisible y en el triunfo final de la moralidad en el Universo.

Como se ve, una enseñanza semejante de Moral abandona al discípulo en los umbrales mismos de la Religión. No le impone dogma alguno, pero despierta en su espíritu el sentimiento del individualismo religioso. En ella se concilian todas las disputas sectarias: las familias quedan en la libertad de sus creencias; las iglesias en la libertad de sus dogmas; los partidos en la libertad de sus intereses. Solo se afirma la conciencia de la nacionalidad, en la que cada individuo desarrollará su existencia, y se le enseña, dentro de ella, una finalidad generosa. Se está así tan lejos del laicismo puro como del dogmatismo autoritario. Sálvase del laicismo lo que tiene de práctico en su aspecto polí-



tico; sálvase del dogma lo que tiene de eterno en su faz religiosa. Es de por sí una religión en la cual puede creerse, y deja en sus límites una divinidad más remota, ante la cual el hombre puede, según su voluntad, volver las espaldas o doblar la rodilla.

5

LA doble orientación cívica de argentinismo y de moral, definida en los párrafos anteriores, cobra una precisión casi absoluta cuando se circunscribe a la enseñanza primaria. La escuela secundaria es compleja de por sí, y tal carácter, lejos de simplificarse, acentúase cuando se trata de la Historia Universal, que estudia fenómenos alejados de nosotros, por pertenecer a épocas antiguas o a civilizaciones que florecieron fuera del propio territorio. La escuela elemental, por lo contrario, es simple, porque ella da al alumno la primera iniciación científica, y porque, según el sistema de este Informe y las ideas generalmente aceptadas en nuestro país, ella debe formar la conciencia del ciudadano. Para que la escuela primaria, dentro de este último carácter, pueda llenar su doble fin de argentinismo y de moral, es menester que sus estudios



"civiles" sufran la limitación de la propia nacionalidad. Ganará así en segura intensidad educativa lo que pierda en engañosa extensión enciclopédica. Por consiguiente, la base intelectual de su educación debe fincar en estas cuatro disciplinas: el idioma patrio, el territorio argentino, la tradición nacional, la moral cívica.

Los planes en vigencia no responden a tales ideas, ni por la extensión de los estudios, ni por el método de la enseñanza. Las escuelas anexas a las Normales, que dieron su tipo a casi todas las primarias de la República, carecen de una severa ponderación cívica.

El estudio del castellano suele mecanizarse en reglas rutinarias, que además de ser inútiles al niño resúltanle inaccesibles, no ofreciendo nuestras Gramáticas usuales ni siquiera el descargo de contener una teoría exacta del idioma. En vez de ejercitarle en el manejo difícil y sutil de las preposiciones, se le impone el recitado mnemónico de la "declinación", que es en castellano una simple invención de eruditos. En vez de mostrarle la correspondencia que hay entre los diversos momentos de la acción, o la intención de quien la expresa, con las varias formas de verbo, se le impone el recitado mnemónico de la "conjugación", cuyo cuadro pavoroso suele ser el justo terror de los estudiantes, sobre todo cuando se adopta la ab-

surda nomenclatura de la Academia (1). En vez de enseñarle los nombres de las cosas y sus cualidades, enriqueciendo su vocabulario asaz pobre, se le estaquea en las diez partes de la Analogía, otra de las rutinas gramaticales, puesto que, en realidad, todas las palabras son "participios" desde que desempeñan diversas funciones en la oración. En vez de aleccionarles en el uso del vocablo preciso, del discurso personal y elegante—como lo quieren los ingleses—, preténdese que el pobre niño aprenda la sintaxis, o sea el mecanismo verbal de la Lógica. Así se explica que el alumno llegue a creer que la Gramática y el Idioma son dos cosas distintas, pues ni siente la vida de éste en aquélla, ni ve la presencia de la primera en el último. En cuanto a vitalizar la enseñanza con las sugerencias morales y cívicas de hacer ver al alumno que cuanto él habla es manifestación de su personalidad y temperamento, y que la lengua nacional, en su caudal de voces y en sus caracteres idiomáticos, es un signo visible de la patria y el órgano intelectual de su tradición, suele ser cosa que nuestros maestros abandonan por completo, a pesar de la corrupción cosmopolita que aquí, más que en ninguna otra nación, impóneles perentoriamente semejante deber (2).

(1) La nomenclatura de Bello es más lógica, pero no ha traído sino mayor confusión y recargo a los pobres estudiantes, que se azoran entre la una y la otra.

(2) En la capital el idioma popular es de tal modo un cas-

Análogas cosas pudiera decir de la Geografía. El conocimiento del territorio patrio pierde extensión por el falso concepto que nos lleva a dilapidar tiempo y esfuerzo en geografías exóticas, cuyo único resultado efectivo suele ser que se concluye el ciclo primario ignorando por igual la propia y la ajena. Tal conocimiento se debilita igualmente por los defectos del método, más la falta de sugerencias estéticas o civiles. He tenido ocasión de encontrar en tales aulas, o ante tribunales de ingreso al colegio medio, alumnos que ya debieran estar preparados para la vida argentina por una esclarecida conciencia territorial, y que, sin embargo, ignoran los medios de viaje a diversos lugares del país y la evolución histórica de esos medios de comunicación; que no saben siquiera la aplicación utilitaria que podrían dar a sus aptitudes en las diversas zonas del territorio según sus fuentes de riqueza; y que no han experimentado jamás la curiosidad de conocer otras comarcas argentinas, porque sus maestros no supieron hacérselas amar, describién-

tellano ya corrompido, que sin contar el numeroso vocabulario bonaerense, nótanse faltas esenciales: así el uso de la preposición *de* por *a*, v. gr.: «Voy *a* mi tía»; la aparición de la consonante *sh*, v. gr.: «cafisho» «mishadura»; el empleo de la conjunción italiana *e* por *y*, v. gr.: «Cajones *e* Coronas» (en la puerta de un negocio de la calle Independencia); y ciertas adulteraciones en las desinencias del verbo, que antes eran orales y que ahora empiezan a aparecer escritas, v. gr.: «Por cada paquete de cigarrillos *se dea* una caja de fósforos» (aviso de otro negocio).

dole sus bellezas, o, al menos, los caracteres que las diferencian del paisaje lugareño y familiar.

El curso de Historia, que en el ciclo primario debiera ser un tema constante de moral, adolece de iguales defectos. Generalmente se comienza el estudio sistemático de la historia a partir de tercer grado, distribución excelente, sobre todo cuando se deja los dos primeros años para ejercicios sobre tiempo y lugar, mediante descripciones o relatos que suelen ser la faz amena de los estudios de idioma. Así, el tercer año empieza con el descubrimiento de América y termina con las invasiones inglesas. El cuarto grado completa el curso siguiendo la cronología, desde la independencia hasta los presidentes constitucionales. La índole poemática y a veces maravillosa de tales sucesos, suele interesar las imaginaciones infantiles; pero, en realidad, el verdadero trabajo de tradición argentina reduce a nueve meses, pues por un error inveterado suele comenzarse nuestro pasado histórico en la Revolución de mayo, y semejante origen impone un carácter dramático y militar a todo el resto de nuestra evolución. Digo que el curso se reduce a nueve meses, porque, en efecto, los organizadores del plan tuvieron prisa de que esos jóvenes alumnos, cuya edad generalmente no llega a diez años, se abismaran cuanto antes en la obscuridad de las viejas teogonías y en la complejidad de las más remotas civilizaciones. Así los planes antes citados prescriben para quinto y sexto grado primarios un

programa monstruoso, que abarca los Israelitas, Moisés, los Reyes, los Profetas, el Mesías, los Griegos, Esparta, Atenas, las Guerras Médicas, el Siglo de Pericles, Macedonia, Alejandro, la Civilización Griega, los Romanos, la República, la lucha de Patricios y Plebeyos, las Guerras Púnicas, las Conquistas, las Guerras Civiles, el Imperio, la Anarquía Militar, la Civilización Romana, el Cristianismo, la Invasión de los Bárbaros, Carlomagno, el Imperio de Occidente, los Musulmanes, Mahoma, la Civilización de los Arabes, el Feudalismo, la Conquista de Inglaterra, las Cruzadas, la Reconquista de España, la lucha del Pontificado y el Imperio, las Ciudades Italianas y Alemanas, la toma de Constantinopla, las invenciones y descubrimientos modernos, América, la Conquista de Méjico y el Perú, la trata de negros, la Imprenta, el Renacimiento, la Reforma y las Guerras de Religión, las Guerras de Italia, Carlos V, la Guerra de Treinta Años, la Revolución de Inglaterra, Luis XIV, la Formación del Imperio Ruso, la Formación de Prusia, Federico II, los Estados Unidos y su Independencia, Wáshington, y todos los tópicos principales de la Historia Contemporánea, a partir de la Revolución Francesa y de la Independencia Americana.

Basta la mención de semejantes temas para comprender la falta de discernimiento que ha presidido la organización de nuestros estudios primarios de Historia. Fallan desde el punto de vista pedagógi-



co, porque un niño de diez años no puede comprender esa síntesis de las viejas civilizaciones, y siendo americano ese niño, no puede ni siquiera imaginarlas, pues su escuela carece de material didáctico, y su territorio carece de monumentos vetustos, y todo cuanto le rodea limita su sentido histórico a un cercano pretérito para el cual una vejez de cuatro siglos resulta ya inverosímil. Fallan igualmente esos planes desde el punto de vista técnico, porque los inspira el error de creer que la Historia es una materia científica, cuando es sólo una disciplina educativa; que es necesario estudiar todo el pasado, cuando lo que de tales estudios debe interesarnos es la conciencia de la patria y de la civilización; que tal conocimiento debe realizarse todo él dentro de cada grado de la cultura, cuando la escuela se reduce a abrir nuevos horizontes, iluminar perspectivas, acicatear curiosidades y dar medios de estudio, a fin de completar durante la vida ese constante aprendizaje, respecto del cual la escuela es sólo iniciación y comienzo, como que no concluye ni con la muerte. Fallan, por fin, dichos planes desde el punto de vista político, porque aparte de que no obedecen a un propósito sistemático de educación cívica, la inclusión de temas como el feudalismo, las cruzadas, la guerra de treinta años, obedecen tan sólo al trasplante de programas europeos elaborados para pueblos donde tales sucesos forman la propia tradición nacional. Un niño alemán o francés no debe ignorar el feudalismo,



las cruzadas o la guerra de treinta años, por la misma razón que un niño americano debe conocer la organización colonial y la guerra de la Independencia. He señalado, en el capítulo sobre Francia, los medios ingeniosos de que se valen los pedagogos para ligar esos períodos al presente y utilizar en la enseñanza los castillos, tumbas y caminos que quedan de aquellas épocas incorporados al territorio patrio. Careciendo nosotros de todo ello, la enseñanza de esos acontecimientos no puede ser, en la escuela primaria, sino episódica y verbal. Por consiguiente, se la podría agregar más bien a las clases de vocabulario y de lectura, retardando su exposición sistemática para el siguiente curso, de acuerdo con los planes proyectados para los Colegios nacionales en un párrafo anterior.

El desarraigo intelectual que caracteriza a las clases universitarias en nuestro país, el desdén ambiente para con las cosas nativas, revelásenos ahora como consecuencia de un sistema pedagógico ajeno a la tradición y a los intereses de la sociedad que lo practica. Y tal exceso de exotismo no nos alarmara si no le hubiese acompañado un debilitamiento de la conciencia nacional y de las disciplinas morales, que el cosmopolitismo ambiente contribuye a mantener y fomentar. De esta suerte, la escuela del Estado ha sido desnacionalizada por el ambiente, en lugar de que la Escuela influyese sobre la sociedad, argentinizándola.

Es lo que actualmente procura el Consejo Nacio-

nal de Educación, después de haber comprobado que la escuela patria, lejos de influir sobre una sociedad heterogénea, era desvirtuada en su verdadero carácter por la influencia del ambiente cosmopolita. Decíame el Dr. Ramos Mexia que al hacerse cargo de la Presidencia del Consejo, púsose a visitar las escuelas de la capital, y encontró signos de desnacionalización que antes no hubiera sospechado. En cierta escuela algunos niños, por tolerancia de sus padres extranjeros, habíanse negado a estudiar la Historia nacional. En otra muy importante había encontrado los retratos de los Reyes Vittorio Emmanuele, Humberto I, Elena y Margarita, que, según las perplejas explicaciones de la Dirección, eran obsequio del vecindario. Usábase en todas como texto de lectura el *Cuore*, de D'Amicis, libro excelente como literatura infantil y didáctica, pero hecho para Italia; de suerte que se había dado el caso de un niño argentino que hablaba fervorosamente *de la bandera tricolor* y elogiaba patrióticamente el heroísmo de los soldados sardos (1).

Tengo, por otro conducto, anécdotas semejantes;

(1) El Consejo, como era lógico, ha mandado suprimir aquellos cuadros y el uso del *Cuore*. Lo ha reemplazado, provisionalmente, por los *Recuerdos de Provincia*, hasta que un concurso pueda proveerlos de otro más didáctico. Han chocado en eso, como en toda nuestra enseñanza, con la falta de material didáctico, a cuya provisión dedico parte de este Informe.

así, un niño de sexto grado preguntaba a su maestro: "Señor: ¿Si el Brasil le declara la guerra a Buenos Aires, las Provincias la van a ayudar?... " Lo sé por el mismo maestro a quien se le preguntaba... Y yo le dije si ese niño, en los cinco años anteriores, no había estudiado Historia y Geografía de su país; si ignoraba que, en la vida nacional, Buenos Aires y las Provincias, como se decía antes de 1880, eran una entidad solidaria; si no le habían enseñado que no era a Buenos Aires a quien se le declaraba la guerra, sino la República Argentina quien la movía o la aceptaba. Y el maestro me contestó que él había aprovechado esa oportunidad para enseñárselo; pero que, por lo común, la educación cívica era muy deficiente... ¿De qué ha servido—¡voto a la patria!—esa Escuela primaria que, al concluir su curso de seis años, produce anécdotas semejantes?... Fuera tan sólo singular ese caso, y ya sería sintomático en su singularidad. Pero no. Es que falla todo el sistema: el programa, por su enciclopedismo; las asignaturas cívicas, cuyo centro es la Historia, por la carencia de orientación y material didáctico; el edificio, por su excesiva y falsa suntuosidad (1); la familia, por su in-

(1) Las escuelas modelos que, según se ha visto en el capítulo II, visité en Londres introducido por el *County Council*, me sorprendieron por la sobriedad de su arquitectura y la buena distribución higiénica de sus interiores. Sobre todo, carecían de fachada. Tenían sobre la calle una tapia y luego un patio o corredor que aislaba de la calle el edificio. Entre

diferencia, y el maestro—verdadero campeón de nacionalismo en Francia, en Inglaterra, en Alemania, sobre todo—, porque la fe del maestro aquí se quiebra sintiendo a veces la injusticia de las autoridades, soportando a diario las angustias de la vida costosa, o viendo enriquecerse al ignorante gañán que viene de afuera, mientras a él no supieron remunerarle siquiera con un sueldo más alto y una ley de retiros más humana.

Nuestro abandono ha llegado a tales extremos que el espíritu cívico no sólo es débil en las escuelas del Estado—por razones técnicas que he señalado en el capítulo VI—, sino que la escuela del Estado falta del todo en sitios donde es su acción indispensable. En la capital, la lucha contra el cosmopolitismo habrá de ser desesperada, principalmente en ciertos barrios como la Boca del Riachuelo. La formación del espíritu argentino será difícil también en otros puntos rurales donde se han formado en medio de la naturaleza casi virgen, y contra todas las conveniencias morales de la nación, *colonias agrarias independientes*, que son verdaderos transplantes de sus sociedades de origen, como las de rusos en Carlos Casares y Entre Ríos, las de

nosotros fallan hasta por su higiene edificios como la *Presidente Roca* y la *Presidente Mitre*, que parecen haber sido construídas, no para el alumno, sino para el transeunte; no para la enseñanza, sino *pour épater les étrangers...* bien que las debamos a manos de arquitecto extranjero, como tantos otros monumentos de la ciudad.

alemanes e italianos en Santa Fe, las de boers y galenses en la Patagonia. Pero la escuela nacional tendrá que ir, como las fortificaciones y el ejército, a las fronteras ahora abandonadas. Del Uruguay y Paraguay nos separan los ríos; pero en el Norte no hay límites espirituales, siendo Jujuy una prolongación social de Bolivia. En cambio por el lado del Neuquén y del Estrecho se ha producido o se está produciendo una lenta chileñización. Como en la correspondiente latitud de Chile hay un espíritu nacional vigoroso, los que de allende la cordillera emigran por razones económicas, traen a nuestro país su conciencia cívica, presentándose el caso de madres chileñas que trabajan o viven en el Neuquén, y que estando gruesas, repasan la cordillera para volver a Copiapó o Valdivia, y parir sus hijos en la tierra materna. Igual chileñización se ha producido por la parte del Estrecho, donde esa emigración es numerosa, tanto como en el Neuquén. Comprendo que tratándose de tales naciones, cuya tradición, cuyo carácter, cuya lengua, sobre todo, son igual a los nuestros, ese problema no tenga importancia sino desde el punto de vista de la seguridad militar; pero tratándose de la frontera de Misiones, la cuestión cambia totalmente de aspecto (1). Allí habita un pueblo cuya tradición, cuyo carácter, cuya lengua, son diversos de los nuestros.

(1) Sin embargo, de esa frontera de Misiones suelen llegar noticias como éstas: "Cerro Corá, 12 de diciembre de 1907.

»Los colonos de la picada de San Javier se han dirigido al



La historia política del Brasil, durante el siglo XIX, ha sido además antagónica de la Argentina: por la guerra primero, por el sistema de gobierno después, por la cuestión de límites más tarde, y ahora por la rivalidad social e intelectual que se inicia, y en la cual, a pesar de los que creen en las razones económicas de la Historia, sentimos como una herencia de los siglos la vieja rivalidad de portugueses y castellanos... En esa parte de la frontera de Misiones, el idioma tiene, pues, una gran importancia. No son allí los hitos de Cleveland, sino los acentos nasales del lusitano o enfáticos del español, los que definen sus límites y despiertan esa rivalidad hereditaria. La invasión de la lengua extraña en el propio territorio se ha de considerar allí como una disminución de nuestro patrimonio nacional.

Pero en ninguna parte del país el enrarecimiento del ambiente moral ha sido tan grande como en Buenos Aires.

Bastaríanos observar lo siguiente: las voces que nos llegan del fondo anónimo de la población, o sea sus creaciones más genuinas, las cuales acusan los más innobles estados espirituales (1):

Consejo de Educación para solicitarle la creación de una escuela.

«Sería una obra altamente patriótica, si se resolviera de conformidad, pues en dicho punto se desconoce en absoluto el idioma nacional.» —(V. *La Prensa* del 13.)

(1) El idioma tiene gran valor como documento psicológico sobre la mentalidad de un pueblo, por ser la expresión de sus ideas. Las imágenes que él vió en la naturaleza y hasta en el



*Macaneador*.—El que habla con dolo, inoficiosamente o para simular conocimientos que en realidad ignora; palabra despectiva, pero necesaria en vista de la frecuencia con que es necesario designar aquí al tipo de simuladores que ella describe.

*Atorrante*.—Fuera del personaje popular, el que anda sin empleo y espera conseguirlo, o el que vive apicaradamente.

*Titear*.—Reir a costillas del semejante, zumbarle por su desgracia o debilidad; reir de *alguien*, cosa distinta de la ironía, que es “sonreír de algo”: ésta es un primor de la inteligencia; aquélla, un envilecimiento del carácter.

*Lírico*.—Noble palabra que se aplica, despectivamente, al que es generoso, valiente, abnegado: “¡No sea usted *lírico*!”, suelen decir con desdén y lástima los criollos.

*Cristo*.—Pero más aún que con “lírico”, expresa

proceso sincrónico de su civilización, están en sus palabras. Las palabras nos dan a veces la sensación de su ambiente geográfico, no sólo fonéticamente, sino hasta por su formación ideológica. ¿Quién al saber que en inglés se llama *Tides'man* o *Tide waiter* al empleado de aduana, dudará que el pueblo creador de ese nombre habita una isla y que sus derechos de introducción cóbralos siempre a orilla del mar? *Tide* es el flujo o reflujo de la marea, lo que él lleva y trae con ella; *Man* o *waiter* es el hombre que aguarda; *Tide waiter* dicese también del hombre que espera la opinión de los otros para atreverse a dar la propia. Hay igualmente en esa extensión del vocablo la ironía del inglés individualista y consciente de la propia personalidad.

su desdén el criollo cuando dice de otro: —*Ese es un Cristo*.—El amigo que paga los gastos en una noche de expansión, es un Cristo también...

Agréguese a ello: *patota, indiada, principista, ma-drugador, tilingo*—casi todas las palabras de formación o de acepción bonaerenses, y se verá que designan siempre tipos de cobardía, de degeneración, de corrupción morales.

La enunciación podría continuarse y la lista no sería breve, pedida a la imaginación de esta ciudad, donde degenera en *farra* el sano regocijo de otros pueblos y se caricatura en *estrilo* la ira vengadora o el furor más olímpico. Las frases hechas abundarían también, desde el *¡Andá, bañate!*, cuyo éxito popular ha sido alarmante, hasta el *A mí con la piolita*, flor de la envilecida malicia metropolitana. Pero sobre a mi demostración ese *Cristo*, que sólo aquí pudo cobrar sentido de desprecio, pues fuera de toda crítica histórica y de toda fe religiosa, esa palabra es para los otros pueblos occidentales un nombre de dignificación y como el símbolo de las más altas excelencias morales. Es el mismo sentido de desdén que los espíritus cobardes y los pueblos materialistas dan al divino nombre de *Quijote*.

Para luchar con tal ambiente, en pugna por el enaltecimiento idealista de nuestra civilización, el arma tendrá que ser la escuela primaria, dado que en ella reúne la niñez, y que un cabal conocimiento de los factores argentinos no permiten ci-

frar muchas esperanzas, ni en la Iglesia fanática, ni en el Hogar indiferente, ni en propagandas encaminadas a regenerar adultos, ya escépticos en su enorme mayoría.

Tal situación reconoce una causa cuyo solo enunciado la define: carecemos de *ambiente histórico*. Para restaurarlo necesitamos restaurar previamente nuestras fuentes históricas, y tal es el pensamiento que, con la provisión del material didáctico y los nuevos planes, completa las presentes Bases.

## 6

LA falta de ambiente histórico se agrava aquí por la falta de *material didáctico*, cuya importancia he señalado en el primer capítulo. Si nos decidimos a proveerlo, se planteará para nosotros una cuestión previa, que no existe para las naciones del viejo mundo, o sea las diversas fuentes que han de proporcionarnos ese material, según se trate de la Historia Europea o de la Historia Argentina.

*Para la Historia Europea* carecemos de fuentes inmediatas. Su crítica y transformación hácenla numerosos institutos del viejo mundo, según lo hemos visto en los capítulos pertinentes. Nosotros

nos reduciríamos a tomar esos materiales ya elaborados por la heurística y la pedagogía. Libros, mapas, calcos, estampas, todo esto lo traeremos de allá en condiciones verdaderamente módicas. La elaboración argentina consistirá en el discernimiento y la selección, para no tomar de aquello sino lo necesario a nuestra nacionalidad, de acuerdo con los programas e ideas antes propuestos.

*Para la Historia Nacional* tenemos por hacer casi toda la obra, desde la base hasta la cima. Necesitamos proteger y restaurar todas las fuentes históricas; hacer después su crítica y su síntesis; crear archivistas, arqueólogos, profesores que se dediquen a la tarea, y luego adaptar esa elaboración a la alta cultura universitaria y a los grados inferiores de la enseñanza, mediante libros, calcos y museos especiales.

De ambas partes de la obra es, desde luego, más difícil y transcendental la segunda que la primera. Aceptadas las ideas de mi libro, bastará para ésta la decisión oficial y la competencia pedagógica. En tanto que para la restauración histórica propia, que ya tardábamos en hacer, se requerirá aquello, y además todas las voluntades e inteligencias argentinas, concurriendo al mismo propósito cívico. La transcendencia política de esa restauración consiste en que, si la emprendemos, habráse creado un núcleo espiritual a la nacionalidad, y nos dará en

América el prestigio de ejemplos que han de ser aprovechados por todas las Repúblicas continentales. Junto a su transcendencia política, tiene la importancia pedagógica de que ese fortalecimiento de las humanidades vendrá a ser el complemento y el equilibrio de la enseñanza científica, que no lo tenía o tenía muy débil en nuestro sistema. Al perfeccionar nuestra enseñanza de las ciencias matemáticas y físico-naturales, según modelos europeos, restábanos completar la reforma y reestablecer el equilibrio, pues la enseñanza científica encontró en Europa una sólida tradición humanista, clásica y filosófica, no destruida por nadie, y que muchos educadores vuelven a elogiar convencidos de que en ella arraiga el prestigio más alto de la cultura europea.

Apuntaré a continuación, como pauta de ideas y norma de conducta, algunas observaciones generales y urgentes sobre la manera como debe proveerse *el material didáctico*, según se trate de la "Historia Universal" o de la "Historia Nacional", o sea subordinándonos, de acuerdo con los planes proyectados, a las dos perspectivas que puede ofrecernos al fenómeno de la evolución histórica: la formación de la "nacionalidad" y la formación de la "civilización" europea a la cual pertenecemos.

## HISTORIA UNIVERSAL.

*Museo histórico de Reproducciones.*—Como se ha visto en las páginas anteriores, disponen de él las naciones de Europa, y es indispensable para una buena enseñanza histórica. Suprimida entre nosotros la enseñanza de literaturas griega y latina, y no haciéndose tampoco la de europea moderna, el arte dará una síntesis objetiva de esos pueblos. Sería un resumen de los grandes Museos de Europa que he nombrado, y cada uno de los cuales facilita copias, generalmente en *yeso* de los sólidos, y en *fotografía* de los objetos no calcables. Contendría el nuestro reproducciones de todos ellos, desde las ruinas de Pompeya o de Roma hasta los utensilios celtas y egipcios del *British Museum*, los vasos etruscos del Kircheriano, los dioses helénicos del Capitolino, los maestros españoles del Prado, los muebles franceses del Cluny, los primitivos del Uffizi, y pequeños calcos de arquitectura, desde el Partenón de Atenas hasta las catedrales góticas del Medioevo. El éxito de un instituto semejante estaría ligado a la acertada elección de los objetos, a la claridad de su clasificación y a la difusión popular de su cultura.

Tales reproducciones serían tan sólo figuras inertes si no se oyera junto a ellas la voz de un maestro que las animase. Si no se emplaza una



obra de arte en el cuadro de su época y de su escuela, si no se evoca la personalidad del autor o el espíritu de la raza que la inspirase, esa obra pierde mucho de su significado y acaso una parte de sugestión estética. He ahí por qué se necesitará en dicho Museo una cátedra libre que siendo de Historia sea a la vez de Estética, para educar el gusto, primitivo aún, de las gentes americanas (1).

No olvidemos la justa sentencia del profesor La-

(1) El estado habitual de incultura estética en que va a Europa la parte más granada de nuestra sociedad, es algo bochornoso. Las apreciaciones que he oído a estancieros y doctores en la inevitable charla de los Hoteles, no tiene ejemplo. Desde la comparación forzosa entre la Avenida de la Opera y la Avenida de Mayo, hasta el aburrimiento en que les sumen las ciudades viejas y los Museos, todo se nivela en la misma ineptitud. Así se explica que vuelvan sin haber *visto* otra cosa que las formas galantes y elegantes del teatro o del bulevar. Las señoras y las niñas, por su parte, de los dos Louvres, prefieren la mercería. Van a la inauguración del Salón, como a Longchamp el día del Gran Premio, a ver el tocado de los cuerpos vestidos, nunca el retoque de los cuerpos desnudos. Verdad que la inauguración del Salón es una fiesta mundana; pero la concurrencia de otros países vuelve los días posteriores, la del nuestro no vuelve. Algunas inavisadas van con sus cicerones a ver la Venus Capitolina en Roma, la de Médicis en Florencia, la Calipigia en Nápoles, y les dan la espalda al encontrarlas desnudas. Y consigno aquí estas anécdotas para que se vea en la censura que ellas implican cómo el «nacionalismo» preconizado por este Informe, es sólo un esfuerzo por enaltecer nuestra nacionalidad, dentro de sus fuerzas tradicionales y propias, hasta el idealismo de la verdadera civilización, cuya flor suprema es el arte.

visse, según la cual "el conocimiento de las artes es tan necesario como el de las letras para comprender la Historia de la Civilización".

En países como Italia, la Historia del Arte se confunde con la de su propia nacionalidad, y en Italia obedece a propósito estético tanto como a razón nacionalista el haberla incluido en la enseñanza general de los Liceos. Mi religión de Belleza y mi patriotismo habrían deseado para nuestro país una tradición semejante; pero no teniéndola, me reduzco a pedir para la Historia del Arte una cátedra libre, fuera de los programas secundarios; acaso sirva ella para iluminar muchos espíritus y fecundar nuestro arte futuro.

El Museo deberá organizarse, además, en forma que puedan utilizarlo para sus lecciones los profesores de Colegios, Escuelas y Universidades. Los objetos, más que numerosos, deberán ser *significativos*; explicativos los rótulos de cada uno, pues sin ello un Museo no resulta escuela sino para el visitante que ya sabe. La dirección publicaría fascículos con fotograbados y texto, que se repartiría entre visitantes y estudiantes. De ese modo, estos últimos podrán de vez en cuando guiarse solos y llevar sus impresiones o sus curiosidades a la clase de Historia y de Letras.

Como organización y criterio, podría servirnos de modelo el de Madrid, que fundó Cánovas para la sección de Escultura; el Trocadero, con su luminoso local y sus jardines, para la de Arquitectura;

para ambas, muchas de las Universidades yanquis o alemanas, siendo recomendado por Paul Vitry, para la sección de Pintura, el anexo de la Colección Lampe en el Museo de Leipzig (1).

La manera de adquirir reproducciones, las casas que las expenden, generalmente fábricas u oficinas del Estado, son conocidas por el Ministerio y por nuestro Museo de Bellas Artes. Su precio, que figura en catálogos, no montaría en su total a grandes sumas, encontrándose algunas colecciones en extremo baratas.

Todos los artistas están de acuerdo en que las copias de esculturas han de ser *yesos*, y las de pintura, *fotografías*. Aparte de ser costumbre unánime en los museos de Europa, no encontré disidencia entre mis amigos artistas, que se llaman Bistolfi, Rubino, Grosso, Calandra, Arango. La casa de Signa, tan conocida en Roma y en Florencia, hace reproducciones en terracota, de un parecido seductor y engañoso. La terracota tiene el inconveniente de que a la acción del fuego se deforma, aunque sea imperceptiblemente. El yeso, en cam-

(1) PAUL VITRY: *Revue internationale d'Enseignement*, 1898. I, 529.—V. *Musées d'Enseignement en Allemagne*. El Dr. Karl Lampe dedicó su vida a formar una colección completa de grabados y fotografías que fueran una «Historia de la Pintura». Al morir, la legó al museo de su ciudad. Consta de 1795 piezas, y abarca desde las Catacumbas hasta nuestros días. Lo que se conoce de pintura romana, griega, egipcia, etc., es sabido que ofrece interés arqueológico más bien que estético, si se excluye su aprovechamiento como arte decorativa.

bio, tiene una docilidad que no traiciona. Esto en cuanto a la forma, pues en lo que respecta al color, la absoluta uniformidad de su blancura garantiza los efectos de claroscuro. El vago tinte azulado que suelen tener algunos yesos equivale, siendo uniforme, al blanco más puro; algunos suelen colorearlos; pero si bien esto seduce a los profanos, para los artistas y estudiantes prefíerese el yeso natural. La industria del patinado logra, a veces, efectos absolutos de identidad; pero si al reproducir el mármol es más fácil la empresa, tórnase peligrosa cuando se trata de bronce, sobre todo si fueran muy antiguos, como el Auriga de Delfos; o si hubiesen sufrido la acción de los volcanes, como ocurre con los numerosos bronce de Herculano y Pompeya. Algunas casas de Nápoles hacen reproducciones en bronce, muy esmeradas, de los bronce locales; pero cuando se trata de figura tan fina como el *Narciso* pompeyano, suelen quedarse bien lejos del original, notándose esto si se los tiene a ambos juntos para compararlos. Los fabricantes de calcos, tanto en bronce como en yeso, han llegado a matizar las figuras con sus colores propios, pues es distinta la pátina terrosa de los bronce de Herculano, la verdosa de Pompeya y la metálica del Renacimiento. Pero se ha de evitar las figuras patinadas, a menos de pónelas a la par de su doble en blanco; porque para los fines didácticos bastan, como antes dije, la forma y el claroscuro, mientras la otra, si no fuese exacta, podría dar al espectador

una noción falsa sobre el original, adulterando su relación de valores.

Tal es la razón por la cual se ha de preferir en pintura la fotografía, si es posible en las dimensiones del modelo, y no las copias en color. Estas, ni aun las más perfectas tricromías, ni procedimientos nuevos que acaban de ensayarse en Londres, y que dan excelentes reproducciones de la *Gioconda* de Leonardo, ni los óleos de copistas habituales, consiguen dar el verdadero color de las grandes telas que nos interesa conservar. A la velatura que pone en sus tintas el tiempo, y embellece, sobre todo los retratos de Velázquez, del Greco, del Ticiano, y a los contornos que pierden su primitiva dureza al fundirse las manchas vecinas—todo ello calidad de color que no puede dar, al pronto, la paleta fresca—, únese la posible diferencia de técnica entre el maestro y el copista, la diferencia de luz en que ambos trabajaron, y por fin la diferencia emocional entre la mano que copia una tela y el espíritu de un gran artista que transforma en pintura la visión de la realidad. Los que han pasado concienzudamente por los museos de Europa habrán visto, con los grandes modelos ante los ojos, cómo fallan las reproducciones de los estudiantes que allí adiestran sus pinceles o de los pintores que hallan medio de vida vendiéndolas a los turistas: una mancha falsa, muchas veces a causa de la luz, basta para cambiar todo el resto de los valores.



He ahí por qué ha de preferirse la fotografía; ella es a la pintura lo que a la escultura es el yeso. En el Museo de Calcos de Madrid sólo guardan una reproducción de pintura: "El Papa Inocencio", de Velázquez; pero es una reproducción fotográfica. Grande como el original—que está en el Palacio Doria, de Roma—la audaz púrpura del vestido y el rubor de la cara, que dan a este gran retrato una atmósfera rojiza, han hallado también su equivalente en el tono ladrillo de la fotografía. Reproducido a pincel, en la enorme dificultad de su color, habría dado probablemente una idea falsa acerca del original.

La mayor dificultad, sobre todo tratándose de otros calcos, mas interesantes desde el punto de vista histórico que estético—tales como los muebles o la arquitectura—, consistirá en la elección de los ejemplares. Para resolverlo convendrá no aconsejarse solamente de nuestros artistas, sino también de nuestros eruditos en Historia (1).

Base del futuro Museo de Reproducciones Históricas—que aquí propongo, de acuerdo con el encargo expreso de mi comisión y las razones expuestas en este Informe—, podría ser la Sección

(1) En tal caso no se podría prescindir de las numerosas estatuas o retratos en mármol, griegos y romanos, que hay en el *British*, en el *Louvre* y sobre todo en el *Capitolino* y las *Termas de Diocleciano*, en Roma. A ellas debo el haber individualizado, en su cara ancha y sus ojos exorbitados, la cabeza de Marco Aurelio; la de Nerón, con su cuello taurino; Só-



de Calcos para la cual el Sr. Schiaffino, director del Museo de Bellas Artes, acaba de adquirir ejemplares muy bien elegidos en el Extranjero. La lista de los principales, cedida por el Sr. Schiaffino con amabilidad que agradezco, la encontrará el lector en el apéndice de este volumen. No habiéndose inaugurado todavía dicha sección, esa lista le dará una idea de su carácter histórico y estético. Digo que esa podría ser la base del futuro Museo, a fin de aprovechar una cosa ya existente, en el caso de que el Ministerio no se decidiese a fundar otro autónomo, o dependiente de la Facultad de Letras, con carácter puramente histórico y didáctico, para servir a la Historia del Arte y de la Civilización.

*Provisión de textos.* — Después de las ideas apuntadas en otros capítulos, y de las críticas hechas a nuestra pedagogía de la historia, necesitaremos dotar a la escuela de material portátil: mapas, atlas o álbumes de figuras... Pero sobre todo, no podemos continuar con los viejos y deplorables *compendios* de Historia General.

Desde luego, los libritos de Prack deben ser proscritos. Son malos desde el punto de vista di-

crates, con su barba y su nariz de Sileno; Caracalla, con la cara prognática y el gesto obstinado; Demóstenes y Vespasiano, enérgicos; Tiberio y César, lampiños; Alejandro, majestuoso; Homero, ciego; Séneca, venerable. Y junto a ellos las innumerables Livias y Julias, matronas de los voluptuosos peplos o de las raras cabelleras.

dáctico y desde el punto de vista político. Su falta de método y su estilo impreciso los condenan como libros de escuela. Su sectarismo contraría radicalmente, no sólo los fines ideales propuestos para nuestra educación, sino los planes en vigencia (1).

(1) Los planes en vigencia dicen que la enseñanza ha de ser *estrictamente laica*, y el texto del abate Drieux y el señor Prack la dan *estrictamente religiosa*. Veamos algunos tópicos de prueba. Ábrase su *Historia Contemporánea* (pág. 264): «La que más hizo en favor del Papa (Pío IX) fué Francia, mediante cuyas tropas debía volver bien pronto Roma al poder *de su legítimo Soberano*». Otro: «Habiendo cambiado el Papa su ministro Mamiani, ardiente republicano, se aumentó el descontento *entre los sectarios*. (Los «sectarios» son los republicanos.) Otro: «Los revolucionarios habían comenzado a agitarse en Roma cuando Pío IX declaró que, *como padre común de los fieles*, se oponía a la guerra contra el Austria—si bien pedía a ésta que dejase en libertad a la Italia meridional» (*sic*). Como se recordará, la unidad italiana había empezado a hacerse por las regiones del Norte, luchando en la Lombardía o el Véneto contra invasores extranjeros, Austria y Francia o enemigos interiores, el Papa y algunos meridionales. En la pág. 303 esta parcialidad llega a las mayores atrocidades: «En medio de los continuos ataques de que era víctima Pío IX, tuvo tiempo el inmortal Pontífice para realizar múltiples reformas y adelantos de todo género... Cada uno de los años de su reinado está señalado por una obra memorable: En el 1850 restableció la jerarquía católica en Inglaterra». (Esto concuerda con la pág. 333, donde dice sobre la Inglaterra actual: «Felizmente el catolicismo hace en Inglaterra progresos que auguran mucho más y que pueden salvar esa sociedad, *minada por el indiferentismo y el materialismo*».) Después continúa: «En 1851 y 1852 firmó concordatos con Toscana y Costa Rica (!); en 1852

Muy superiores, desde el punto de vista didáctico, era el viejo *Duruy* o es el moderno *Ducoudray*. Pero éstos han sido hechos para las escuelas elementales francesas, y ya hemos visto cuál es su

restableció la jerarquía católica en Holanda (!); en 1854 llevó a cabo el acto que más ilustra su pontificado a los ojos de todo creyente: en 8 de diciembre del año mencionado promulgó Pío IX, rodeado por doscientos obispos, solemnemente, en la Basílica de San Pedro, como dogma de fe, *la Inmaculada Concepción de la Santísima Virgen*. Este acto, unido a la publicación del *Syllabus, resumen de todos los errores modernos*, atrajo sobre Pío IX el odio de los «sectarios del orbe entero». Por fin, en las páginas 304 y 305, sobre el concilio del Vaticano (1870), dice: «opuso la certidumbre de la doctrina católica a los errores modernos, «y sobre la Iglesia»; a pesar de haber perdido al inmortal Pío IX sigue hoy más gloriosa que nunca, cumpliendo su noble y elevada misión de cristianizar, civilizar y regenerar el mundo». Tal es el final del capítulo, y lo copiado basta para demostrar mi aserción... Sin duda alguna, Pío IX es un inmortal Pontífice a los ojos de todo creyente; defendió la sede del pontificado, y si no vigorizó a su Iglesia la salvó con el *Syllabus* en su postrer reducto, como Pío X acaba de salvarla nuevamente con la encíclica *Pascendi Dominici gregis*, defendiéndola del *modernismo* y de lo que ellos llaman «los errores modernos». Pero ya no consiste en eso la misión de regenerar el mundo. La de «cristianizarlo» tiene en los misioneros protestantes sus más activos colaboradores. La de «regenerarlo»... Fuera de su sectarismo, que es ya una fuerte falla intelectual, este libro tiene el inconveniente de que encara los problemas de la civilización con prejuicios políticos italianos o franceses, prejuicios de política interna, a los cuales debemos nosotros mantenernos extraños. La obra es mala, además, por su falta de método didáctico, pues a su estilo periodístico agrégase la carencia de resúmenes, cua-

tendencia nacionalista en el capítulo III (1). La obra de *Seignobos*, digna de elogio, se excede en la síntesis, falta en los hechos, y por sí solo no basta a la enseñanza secundaria, cuyo curso de Historia europea equivale entre nosotros al primario de Europa misma. Quedan otros compendios franceses no traducidos, algunos ingleses, y numerosos alemanes, casi desconocidos estos últimos. Con el concurso de todos ellos, aprovechando el método y la sobriedad de los mejores, contraloreando entre las diversas naciones los hechos, enfocándolos desde nuestro punto de mira, corrigiendo los errores apuntados, debemos hacer nosotros nuestros propios compendios. Pero no saldremos de la peligrosa rutina, si el Ministerio no interviene también en esta parte del complejo problema.

dros, cuestionarios, cronologías, etc., etc., cosa indispensable en compendios de escuela. Su estilo es inapropiado para la afición a metáforas, que sólo consiguen, a veces, perturbar las nociones del discípulo. A causa de su *Historia de la Edad Media*, nunca pude, durante mi adolescencia, concebir a los Bárbaros sino «como una nube de tempestad agolpada en el horizonte de Roma», hasta que un día la *Germania* de Tácito, bien que los toma mucho antes de las invasiones, me devolvió a la realidad... Mientras sigamos con tales libros no podremos hacer una enseñanza histórica provechosa.

(1) Vuélvase a leer en la pág. 82 de este Informe las instrucciones dadas en 1881 por el Ministerio francés, según la cual los maestros deberán considerar siempre la historia de Francia como el centro de la historia de Europa, subordinando a ese criterio la narración de los sucesos. Con tales libros educamos nosotros a la juventud argentina.

El manual debe ser en las clases de Historia un sumario de hechos para el alumno y una pauta de clases para el profesor. No puede prescindirse de él sino en los grados inferiores, cuando sería nocivo para las inteligencias infantiles; o en grados más avanzados, cuando puede suplirlo con ventajas un excelente maestro; o en los Seminarios, donde las fuentes mismas lo reemplazan y constituyen el tema de la lección. Pero el libro de texto es universalmente empleado en la enseñanza media, habiéndose procurado en todos los países que ellos, lo mismo que los programas, respondieran a las necesidades nacionales. En la República Argentina, nuestros programas de Historia Europea sólo han sido un mal trasplante de programas europeos, con sus textos y todo. Lógicamente, no podremos seguir con ellos: el Ministerio necesitará confeccionar él mismo los primeros que se hagan, marcando la nueva pauta (1).

*Cartillas históricas.*—El "Compendio" que ha

(1) Al decir el Ministerio, quiero significar la Facultad de Letras, si la encargáramos a ella de la empresa, o el Consejo de Enseñanza Secundaria, si el Gobierno toma la trascendental medida de constituirlo: o la División de «Estudios Históricos y Bellas Artes», cuya falta empieza a sentirse en nuestra administración. La objeción de que aquí carezcamos de personas capaces para hacer los *Compendios* nuevos, carece de solidez. Hay en el personal docente de los Colegios y Escuelas catedráticos de probada idoneidad. Luego, no se trata de erudición histórica directa sobre cuestiones europeas, sino de experiencia profesional y criterio, para adoptar libros ya he-



de contener los hechos capitales y la cronología, deberá completarse con una serie de libros que llamo "Cartillas históricas", y son a saber:

a) "Un Diccionario histórico", a la manera del tomo XXV de la colección *Historian History of the World*, que podría utilizarse como modelo. El Diccionario es en las clases de historia un libro indispensable para los nombres de las batallas, los personajes y los lugares célebres.

b) Una "Antología" de cronistas contemporáneos de los sucesos, tales como Willeardouin, Monstrelet, Cominnes; fragmentos de Memorias, Correspondencias, documentos. Estas serían bilingües, con la traducción española juxtalineal, a fin de dar la emoción más familiar de cada época.

c) Otra "Antología" de historiadores clásicos por su antigüedad o por su estilo, tales como Tácito, Livio, Tucídides, Julio César, Mariana, Plutarco, Gibbon, Momssen, Taine, Carlyle, Macaulay, Michelet, Renán, etc. Llevaría la traducción juxtalineal en los casos necesarios, o podría utilizársela

chos a nuestro país, según los nuevos programas que se dictaren, y los mejores métodos. Antes de formular esta proposición he vacilado si convenía seguirse el trillado procedimiento de los Concursos y me he decidido por la negativa. Un escritor serio o un estudioso, no se arriesgan en el azar de un concurso, ni con el cebo del premio. Será, pues, mejor que la Autoridad se informe sobre las capacidades que hay en la Nación, llame a uno de ellos y le diga: «Tome usted esta suma de dinero; haga este trabajo; y cargue con la responsabilidad intelectual si fracasa».



como texto de lectura en la clase de lenguas extranjeras, y no sería su menor beneficio el de despertar en los alumnos la afición a la buena lectura y la curiosidad por las obras de donde esos fragmentos hubieran sido extraídos.

d) Una tercera "Antología" con fragmentos literarios de tema histórico: siluetas, diálogos, descripción de batallas. Esta literatura imaginativa, cuya potencia de evocación verbal he señalado en otros pasajes de mi Informe, es excelente en la formación del sentido histórico. Figurarían en ella fragmentos de Homero y Walter Scott, de Shakespeare, de Cervantes, de Flaubert, de Quevedo, de López, de D'Annunzio, etc., y en ésta cabría el verso tratándose de los *Conquerants de l'or*, de José María de Heredia, y otros del género. Lo que al final se ha dicho de las Antologías anteriores, aplícase también a éstas.

e) "Descripciones geográficas". Este último volumen, auxiliar de los Compendios de Geografía y de Historia a la vez, contendría principalmente la descripción de paisajes, históricos o no. Rudyard Kipling, Loti, Darío, Angel Estrada, Stanley, Salaverría, Azorín, Charcot, Humboldt, los viajeros, tendrían allí su sitio. Versos como *La Forêt Vierge*, de Leconte de Lisle, podrían, excepcionalmente, entrar en la selección, aunque es difícil encontrarlos buenos en ese género descriptivo.

Las "Cartillas históricas" no serían, desde luego, libro de lección. Serían auxiliares de la lección, lectura voluntaria del alumno, bien que el maestro la estimularía. Serían además el lazo de unión de clases afines: letras, historia, geografía, lenguas extranjeras. Habiendo un curso especial de "Historia de la literatura española", donde según el plan proyectado daríase a los textos literarios la importancia que merecen, claro es que las antologías habrán de preferir en su selección: lo latino, lo francés, lo inglés, lo alemán, lo italiano, cuyas literaturas no se estudiaría especialmente.

### HISTORIA NACIONAL.

Tratándose de la propia tradición nacional, nosotros necesitaremos, ante todo, restaurar y preservar "las fuentes" de nuestra historia. Después, o simultáneamente, iremos organizando y enriqueciendo los archivos patrios y los museos. Para ello será indispensable la Ley y el servicio de "Protección histórica y arqueológica", cuya teoría expondré más adelante.

Necesitaremos igualmente reconstruir todo nuestro rico folclor, provincia por provincia, comarca por comarca. Decididos a la tarea, la experiencia y los libros de naciones que nos precedieron han de sernos de la mayor utilidad. Músicos, pintores, poetas, todos podrán contribuir en ella, siendo el

foclor la tradición oral y figurada, según lo estudiado en otro capítulo. Su importancia didáctica será grande, por la utilización que se hace de sus elementos en la enseñanza. Su importancia política también lo será, por lo que él ha de revelarnos de nuestra alma colectiva, de su pasado indígena y castellano, de la remoción del territorio, prestando nuevas sugerencias a la formación del espíritu nacional y a la creación de un arte propio.

*Los documentos.*—Para escribir nuestra historia necesitaremos agregar al conocimiento del territorio, a los restos arqueológicos, al foclor reconstruido, la conservación y publicidad de los documentos. Nuestra historia, que es primero un trasplante español en América por la Conquista; después una expansión argentina en el continente por la Independencia; al último una sumersión en la guerra civil y en el desierto por la Anarquía, tiene sus documentos esparcidos en Madrid, en Simancas, en Sevilla, en las otras naciones americanas y en cada una de nuestras provincias.

Estas últimas, sin tradiciones de cultura la mayoría, sin hábitos de estudio sus habitantes, sin preocupaciones transcendentales sus gobiernos, han dejado por lo común abandonados sus archivos federales a la incuria del empleado valetudinario y faltador, al polvo de su inmovilidad, al diente roedor de los ratones y a la avidez del historiógrafo regional, cuyos asaltos, con ser un mal grave, fué siempre menor que el otro, pues resultó una manera de es-

conderlos o conservarlos. Una nota del Ministerio a los gobernadores de provincia encareciéndoles la importancia de los intereses que así se abandona, acaso promoviera en el país una organización de los archivos regionales y la publicación de sus documentos evitando nuevos estragos. El archivo es casi siempre en nuestras provincias una oficina con jefe y sin empleados, porque el Estado cree que la única función de los archiveros es evacuar ciertas consultas del trámite administrativo. Bajo el estímulo de incitaciones metropolitanas las provincias deberán, pues, dar a sus archivos una función histórica y científica.

Las ciudades deberán igualmente publicar sus *Actas capitulares*, entre las que suele haber datos pintorescos sobre la vida privada y oficial, especialmente del siglo XVIII. Santiago del Estero comisionó al Sr. Carranza para publicar las suyas; salió un tomo y la obra quedó interrumpida al comenzar hace más de veinte años. Buenos Aires ha hecho otro tanto. Las provincias tardan también en formar la historia de sus regiones, que vendría a contrabalancear, sobre el caudillismo y la organización, viejos prejuicios metropolitanos. Si se excluye uno que otro ensayo banal, que no llega a historia ni por el fondo ni por el estilo, poco se ha avanzado, a no ser los trabajos del profesor Frías en Salta o de los Sres. Garro y Cárcano en Córdoba, etc. En casi todas las ciudades del interior hay además un tesoro de papeles en las familias

antiguas; pero en la ignorancia ambiente. las cartas coloniales y de la Independencia suelen perderse barridas por los criados o por el viento, desfondándose de las viejas petacas que el hidalgo antecesor o el abuelo guerrero trajeran desde el Alto Perú.

En cuanto a la necesidad de recoger en copias prolijas y publicaciones metódicas los archivos argentinos de España y América, es cosa que ha sido encarecida repetidas veces por nuestros escritores en Historia, para que yo deba insistir sobre ello nuevamente. Cónstame además que nuestros gobernantes han pensado alguna vez en crear la organización necesaria, pero tal pensamiento nunca empezó a convertirse en realidad. Numerosas copias que circulan débense más bien a trabajos, viajes o estudios particulares (1).

Un índice que se mandó levantar en el de Sevilla, es incompleto y desordenado. Del archivo de Simancas, ni siquiera sabemos, a ciencia cierta, lo que podríamos sacar.

Visitándole un día, en la Academia de la Histo-

(1) Yo, por ejemplo, tomé en el Archivo de Sevilla un apunte de las primeras armas concedidas en 1577 por el Rey don Felipe II a Santiago del Estero, teniendo en cuenta—dice la ejecutoria—«que en las dichas mis Indias nos ha sido fecha relacion que los vesinos della nos han ayudado por muchos y señalados servycios, assi en la defensa della dicha Ciudad y provincia, como en la lealtad que siempre habían tenido acudiendo a las cossas de nXo servycio, etc.» (el documento describe las armas): «y tenga por sus armas conocidas un escudo

ria, donde vive, a su director don Marcelino Menéndez y Pelayo, éste dijome que, a su saber, quedaban pocos documentos americanos en Simancas. Algunos habían sido llevados a Madrid, otros a Sevilla. El ilustre maestro tuvo la amabilidad de darme una expresiva carta de introducción para el director del archivo, pero jamás la utilicé, pues sus propias noticias desanimáronme del viaje. Él pasara allí una temporada años atrás, pero volvióse sin ánimo, pues el desorden de los papeles se agravaba con la absoluta imposibilidad de una vida medianamente cómoda. No hay ferrocarril hasta la villa, y vase en mensajería desde la estación más cercana. Magra es la comida; alojamientos no existen, y algunos investigadores suelen ir a instalarse en Valladolid, donde alquilan un vehículo para las jornadas. El clima de la comarca es cruel en la plenitud del invierno, y tal era la razón de mi visita a España. Ninguno de estos informes estimulaba la aventura.

Supe más tarde por la minuciosa descripción de Constant, que Simancas era como yo la había ima-

y en él un castillo y tres veneras, y un río según que aquí va pintado y figurado». (Tiene un croquis a pluma.) «Las que damos a la dicha ciudad de Santiago del Estero por sus armas y divissa señalados, para que lo pueda traer y poner y traiga y ponga en sus pendones, escudos, sellos y estandartes, edificios, puentes y otros lugares, etc.» Estas armas son, desde luego, distintas de las que el Sr. Carranza publicó en las *Actas Capitulares* como escudo del Cabildo, bien que no indicaba fecha ni origen de la ejecutoria,



ginado según los informes del ilustre maestro español (1). Se reduce a un misero aldeorro junto al viejo castillo que fué prisión en tiempos feudales, y que Felipe II transformara en depósito de los papeles del reino. Conocedor ya, cuando leyese a Constant, de la parda llanura castellana, que durante mi viaje recorriera de Burgos al Escorial, de Salamanca hasta Avila, pude concebir cómo era aquel pueblo terroso, construído en lo alto de una roca-lla, cuya cima sostiene el torreón de la fortaleza, donde se halla el archivo. Sus casas, blasonadas rudamente en la piedra, como las de Hernani; sus rejas, de hierro forjado, según el uso antiguo; las

(1) V. la *Revue Historique* (año 33, tomo xcvi, pág. 50). Contiene, además de una somera historia del lugar, la lista bibliográfica de los autores que estudian sus archivos. Los documentos allí guardados calcúlalos en 33 millones, contenidos en 80.000 paquetes. Un español, Danvilla, dice: «Bien sé que Simancas no permite a los particulares gastar el tiempo y el dinero que son necesarios para una determinada investigación, *en un pueblo donde difícilmente encuentra hospedaje el forastero.*» Refiérese que, como en el mes de julio vieses llegar el cuarto forastero, asombróse una vez el empleado *del excesivo trabajo de aquel año*. M. Constant habla de la mala comida y del alumbrado a aceite sin refinar. Napoleón, que quería reunir todos los archivos de Europa en París, para lo cual proyectaba un magno edificio a orillas del Sena, había empezado ya la traslación del de Simancas. En 1811 estaban en Francia 7.861 cajas; pero, a la Restauración, Talleyrand devolviolas a España, reservándose sólo aquellos documentos que interesaban a su país. En los últimos años, numerosos historiógrafos de Inglaterra, Alemania, Francia y Estados Unidos han trabajado en Simancas.

puertas pesadas, las calles estrechas, el viento helado de la libre llanura en las noches, el áspero paisaje que la envuelve en emociones de guerra, todo en ella recuerda las crueldades civiles, las rivalidades de las villas, las hogueras ejemplares y el verso que las rememora, por aquel arzobispo don Opas, traidor de cristianos:

Esta es Simancas,  
don Opas traidor;  
ésta es Simancas,  
que no Peñaflor (1).

He dicho que ninguno de estos informes estimulaba la aventura; y decidí partir para Sevilla (2). Allí se borra, para el viajero americano, la sensación del destierro. Siéntese la ilusión de la patria, por esa arquitectura que nosotros llamamos colonial siendo sevillana; por la alegría meridional de sus gentes y de su cielo; por la estatua de Colón que preside la *Lonja*, el palacio donde se halla el

(1) El nombre de Simancas tiene además una etimología siniestra: *siete manca*s, las siete manos cortadas que figuran en las armas de la ciudad, rememorando, acaso, alguno de esos crueles episodios de guerra que tanto han dramatizado la historia de España.

(2) Para su director el Sr. Lanzas llevaba de Madrid una carta del académico Francisco Rodríguez Marín, a quien antes he nombrado por otras gentilezas de amigo y eruditos trabajos de arqueología literaria. En cuanto al Sr. Lanzas, su amabilidad es proverbial entre los estudiosos americanos que frecuentan su archivo.

archivo, y hasta por el nombre de aquél—Archivo de Indias—, donde está la minuciosa historia de nuestros orígenes. Apenas se entra en sus salones tiénese la sensación absoluta de que todo eso nos pertenece. Nombres de nuestras comarcas rotulan los anaqueles. Autógrafos de nuestros primeros pobladores decoran los muros. Enviados de nuestras Repúblicas inclinanse sobre sus mesas copian-do los documentos de su propia historia. Durante mis días en Sevilla estaban allí los de México, Perú, Ecuador, Venezuela. Sólo faltaban a su lado los que ha tardado en enviar la Argentina.

El Archivo tradicional de Indias es hoy en realidad el osario de todo el antiguo poderío colonial de los españoles. Después de la pérdida de Cuba y Filipinas lleváronse allí, suprimido el Museo y Ministerio de Ultramar, los documentos relativos a estas colonias, incluso los retratos de los últimos capitanes generales. Contiene cerca de 32.000 legajos, y los americanos, especialmente los argentinos, no podremos reconstruir nuestra vida colonial sin volver a las fuentes sevillanas. En Simancas quedan más bien documentos reales de la política interna y continental europea. En Sevilla está hoy todo lo principal de cuanto se refiere a la Argentina, incluso las listas de los que venían a nuestras poblaciones en los barcos de Cádiz, e informaciones relativas a ellos. La documentación es tan minuciosa que decíame con razón el señor Lanzas: —“Este archivo es más de ustedes que de nosotros;

más de los americanos que de los españoles. Ciertamente, las Repúblicas del Nuevo Mundo deberían concertarse para tener aquí empleados permanentes. Si España lo mantiene es por ustedes.” —“Señor—le dije—, eso le revela que ustedes y nosotros somos un mismo pueblo: americanos y españoles una sola historia.”

*Los Archivistas.*—De nada vale tener archivo si no se tiene archivistas. Nosotros hemos creído hasta ahora que *archivar* significa sepultar, cuando archivo (*archivum*) quiere decir *origenes*. Si la casa o el armario tan sólo han de guardar, el documento es, para la Historia, como si el documento no existiese. Los orígenes de un pueblo son cosa vital, y ha de vitalizarse al documento. De ahí que la verdadera función del archivista no sea la de viejo cancerbero que cuida un tesoro, sino la de auxiliar del historiador, para quien estudia y ordena los documentos. Por eso Taine les dedicó *Les origines* a los archivistas de Francia, que habían sido sus colaboradores. Con ello, la obra del historiador se simplifica y la del archivista se ennoblece. De burocrata más o menos mecánico asciende a estudioso que puede conquistar la gratitud y el homenaje de los grandes hombres.

He ahí por qué ha sido excelente proyecto del diputado Vivanco el de fundar una *Escuela de Archivistas y Bibliotecarios*. Tomada por modelo la

*Ecole de Chartes et Diplomatie*, según el mismo lo dijera en la Cámara, el carácter universitario de esta última indújome a formular algunas reservas acerca de la organización que él le da, pues pónela bajo la jurisdicción del Consejo Nacional de Educación, como están las Escuelas Primarias. Pero leyendo las razones en que fundara ese Proyecto al presentarlo, parece que se propone crear una escuela de archivistas y bibliotecarios, simplemente, como ya su nombre lo indica. Quiere, sobre todo, salvar de su desastre las bibliotecas y archivos, haciéndolas servir a la cultura. Si tal es el único fin del proyecto, éste resulta inobjetable, descontada, naturalmente, la ya apuntada excelencia y oportunidad de la idea (1).

(1) Con extremada benevolencia, el señor Vivanco me escribe: "El proyecto despertará interés sólo en hombres como usted que saben la falta que hacía: comprenden los altos fines que se propone. Con su colaboración, aunque sea en *forma de crítica*, haremos algo muy bueno." Mi crítica, con ideas tan loables, redúcese a un elogio. Pero necesitamos definir el carácter de ella para darle el sitio que le corresponde en las jerarquías educacionales. Hace pensar en que sólo se propone salvar los libros y los documentos, esta sabrosa anécdota, muy criolla, que en su discurso nos refiere:

"El comandante Córdoba cuenta que en una de sus excursiones, no teniendo en qué emplear la mayor parte de su tiempo, decidió entregarse a la lectura. Sabía que en la población había una biblioteca, aunque no todos los vecinos conocían su existencia.

»Después de una laboriosa investigación pudo descubrirla; seguro de encontrar lo que necesitaba, fué a la biblioteca.



**Los Libros.**—Reunido el material arqueológico, reconstruido el folclore, organizados los archivos, los futuros historiadores argentinos podrán hacer la historia de su país, con más información y con menos trabajo, por la lógica distribución de éste entre el arqueólogo y el archivista. Podrá hacerla también con criterio y método más racionales. La época precolombiana dejará de ser un misterio, la

»Allí encontró a un paisano que tomaba mate con agua calentada en hojas de libros. «¿Aquí es la biblioteca?—preguntó. — Sí, señor.—¿Y el bibliotecario?—Yo soy.» Y entonces vió que sólo quedaban unos pocos tomos de obras truncas, la *Historia Universal*, de César Cantú y *El Consulado y el Imperio*, de Thiers, según creo. —“Pero, amigo, aquí no hay nada.—Sí, señor. *Como naides viene a buscar l'bro me los he jumao, porque se me acabó la chala; mi'acostumbrao tanto que cuando se acaben los libros me parece que no vi a poder volver sobre la chala.*»

Si el Proyecto Vivanco salva esas bibliotecas y los archivos provinciales, y enaltece la cultura del archivista, y hace de ello una profesión, y da obreros para Simancas y Sevilla, es ya un gran proyecto. Es de los que convierten la chala en libros. Pero la escuela de *Chartes*, como los *Seminarios*, son más científicos que profesionales. No olvidemos aquellas palabras de los señores Langlois y Seignobos en la pág. 296 de su *Introduction aux Etudes historiques*:

«Quant à l'Ecole de Chartes, créée sous la Restauration, c'était à un certain point de vue, une école spéciale comme les autres, destinée en théorie à former des utiles fonctionnaires, les archivistes et les bibliothécaires. Mais, de bonne heure l'enseignement professionnel y fut réduit au strict minimum, et l'Ecole s'organisa d'une façon très originale, en vue de l'apprentissage rationnel et intégral des jeunes gens qui se proposeraient d'étudier l'histoire de France au Moyen Age.»



Conquista un relato sin emoción, la Colonia una crónica de adelantados y virreyes, la Independencia una guerra a la europea, la Anarquía un capricho de los caudillos. Daremos más parte al territorio estudiando su influencia; a la raza, conociendo su formación; al pueblo, describiendo sus costumbres. La elaboración paulatina del espíritu nacional surgirá de todo ello.

Entretanto, nuestros colegios y escuelas siguen estudiando la historia patria por compendios apasionados y poco didácticos, aunque su estilo violento y colorido los haga, a veces, interesantes a los jóvenes. El libro de escuela difícilmente puede ser bueno no derivándose del buen libro de ciencia. Mientras se hace la gran historia general y sintética de todo el pueblo argentino, desde sus más remotos orígenes americanos, tendremos que seguir ensayando manuales que suelen ser, generalmente, variantes de un solo modelo. Aprovechando mejor las obras que ya existen—algunas excelentes en su género, como las Biografías de Mitre—y monografías, que han venido después, acaso pudiera tentarse un compendio mejor construido, de acuerdo con la teoría de los estudios históricos, expuesta en el primer capítulo de este Informe, y con recientes modelos ingleses y alemanes, respecto a su forma didáctica.

Complemento indispensable del Compendio, por sus deficiencias actuales y por necesidades permanentes de la enseñanza humanista, tendrán que ser

esas *Cartillas históricas* aconsejadas para el curso de Historia general, y que se deberá también editar para el curso de Historia Argentina. La provisión del material bibliográfico de Humanidades deberá comprender:

*Castellano*.—Gramáticas escritas en el país, con reglas sucintas y numerosos ejemplos; ejercicios de vocabulario, teniendo en cuenta los vicios y deformaciones locales. Un diccionario y libros de lectura, debiendo preferirse las antologías que más adelante se indica. Con ellos el profesor de Castellano hará referencias a la Historia, y el profesor de ésta, como los otros catedráticos, deberán, a su turno, tener en severa cuenta las faltas de dicción o de ortografía, reforzando por ese medio indirecto la enseñanza del idioma patrio.

*Literatura*.—Textos como el de Fitz Maurice Kelly u otro análogo, hasta tanto en el país se escriban otros mejores. Estos habrán de tener, principalmente, una orientación histórica y estética, dando poco espacio a las largas e inútiles listas de obras y mucho al estudio de los documentos capitales: el *Arcipreste de Hita*, el *Romancero*, la *Celestina*, el *Quijote*, etc. El libro deberá servir a este propósito decente, que ha de ser la preocupación del maestro: hacer comprender al alumno las bellezas de su lengua, la importancia del escritor y la relación entre la obra literaria y su medio histórico.

*Moral*.—Un texto escrito de acuerdo con el espí-

ritu y los temas que indica este Informe y los planes del parágrafo 4. El estilo de dicha obra deberá ser lo más sobrio y preciso que sea posible, sin llegar a la sequedad, pues aquellos requisitos no están reñidos con la elegancia cuando se trata de un buen escritor.

*Filosofía.*—Desde que el curso de Filosofía ha de comprender la exposición de sistemas éticos, religiosos, etc., cualquiera que sea el manual que se adopte, un texto auxiliar será indispensable con los fragmentos de los grandes filósofos, debiendo preferirse para ello una obra a la manera de los *Extraits* de M. Fouillé. Esta misma quizá, podría ser abreviada y traducida. Libros como ése y las "Antologías" de que a continuación hablaré, tienen la ventaja de que despiertan la afición intelectual y ponen al discípulo en contacto con los más altos espíritus de su patria o de la Humanidad, siquiera sea fragmentariamente.

*Geografía.*—Fuera del Compendio usual, varios libros auxiliares necesitará el profesor de Geografía Argentina: 1.º, un diccionario geográfico; 2.º, un álbum fotográfico de paisajes, con ejemplares que podrían ser concienzudamente elegidos en nuestra Sociedad fotografica de aficionados; 3.º, otro álbum con vistas de las ciudades; 4.º, otro de las costumbres, tipos y faenas rurales del país; 5.º, un atlas argentino completo; 6.º, una Antología de escritores argentinos donde se describan paisajes, tipos, costumbres, etc., pues he señalado en otro lugar de este

Informe la potencia evocadora y emocional de la palabra artística (1). No se olvide, además, que se necesitarán *mapas murales y en relieve*, de la nación y provincias.

*Historia.*—Como la Geografía, la *Historia Argentina* necesitará de textos auxiliares, fuera del uso ya aconsejado de las excursiones, los monumentos, los museos y varios álbumes de retratos, trajes, armas, viviendas y otros objetos, según los cambios de época y de regiones nacionales. Los textos auxiliares serán: 1.º, Antología de cronistas contemporáneos de los sucesos, según las fuentes indicadas en el apéndice; 2.º, Antología de historiadores, también según las fuentes indicadas en el mismo lugar; 3.º, Antología folclórica, con aires musicales, coplas, romances, refranes, etc., de las diversas provincias o comarcas.

Yo habría deseado agregar a esta lista para nuestra Historia otra Antología argentina de evocaciones literarias con temas históricos a la manera de la *Salambo* de Flaubert, la *Francesca* de D'Annunzio, el *Julio César* de Shakespeare. Pero la alta literatura histórica, sobre todo en su forma dramática, no aparece sino cuando los pueblos han hecho su reconstrucción histórica y arqueológica integral. De ahí que, faltando esto último entre nosotros, nuestros cuentos, novelas, poemas o tragedias his-

(1) Sobre los autores y obras que podrían suministrar material para esta *Antología de paisajes, tipos y costumbres argentinas*, véase el Apéndice al final del volumen.

tóricas, sean escasos todavía. Además, en las obras de este género, su mérito consiste en la evocación del ambiente histórico; de ahí que sea imposible fragmentarlas. Lo que en ellas pueda haber como paisajes, como tipos, como diálogos, estará ya, o en la "Antología de Historiadores" o en la otra indicada para la Geografía. En todo caso podría completarse la serie con un tomo de versos históricos, que empezara con el *Himno* y contuviese *La Argentina* de Barco Centenera; la *Araucana* de Ercilla; la *Atlántida* de Andrade; el *Rosas* de Mármol, etcétera, y *Canciones* de la Independencia, como aquella cuyo refrán decía:

*De Tucumán es la vaina  
y de Salta la contera...*

Esto no quiere decir que cuando el maestro sepa de una obra literaria o artística de interés para nuestra Historia, no haya de avisarlo a sus alumnos, estimulando en ellos tales lecturas fuera de la escuela, como se acostumbra en Europa.

La *Antología Argentina* comprenderá, pues, una serie de pequeños volúmenes, cada uno de los cuales en ningún caso excedería de 300 páginas. La selección confiarse a personas competentes—escritores y maestros—, evitando comisiones numerosas, en lo posible. La impresión haríase en Espa-



ña, donde el exiguo costo de sus imprentas podría abaratar hasta el precio de 20 ó 25 centavos cada volumen. Si el Estado deseara venderlos, haríalo al precio de costo, dado que en empresas de esa índole no le sería lícito lucrar; pero yo aconsejaría tiradas numerosísimas, a fin de distribuirlos *gratuitamente* en las escuelas. A la vuelta de algunos años, el país habría de ver cómo toda esa siembra de imágenes y emociones nacionales no se malogró sin cosecha.

Ni la protección arqueológica, ni el ambiente histórico, ni el material didáctico, bastarían para una buena enseñanza de la Historia, si no nos preocupáramos de proveer los grados y las cátedras con excelentes profesores. Todo este libro es una demostración de que, pedagógica y técnicamente, no se puede seguir considerando a las de Historia como *cátedras fáciles*. Pero, en cambio de su preparación o su dedicación, y a fin de que el profesorado en general no sea simple ayuda de costos, demos a maestros y catedráticos estabilidad en sus puestos y remuneración más alta, proporcionada a nuestro ambiente económico y a la importancia civilizador de la cultura mental. Organizado ya el magisterio Normal, acentuemos en su aprendizaje el carácter nacionalista de tal escuela, dada su futura misión; acentuemos en tal ejercicio profesional la disciplina política con que sin perjudicar la libertad de ideas y las disidencias internas de los partidos, necesita el Estado para realizar la obra de la nacio-



nalidad. Organicemos, a nuestra vez, nuestro Magisterio Secundario, en cualquiera de las formas tantas veces aconsejadas o tentadas (1). Mas, entre tanto eso llega, exijamos al nuevo candidato, como prueba de su idoneidad, una monografía sobre el método de los estudios históricos y un pequeño curso de lecciones observadas por la Facultad de Letras o la Inspección. Al profesor ya idóneo, otórguesele, en mérito de su práctica docente, un título que le asegure su cátedra contra eventualidades administrativas que tanto han retardado en nuestro país la consolidación de su cultura. Al catedrático de Historia y Castellano, en fin, dada su función política, exijámosle, como al maestro elemental, *la condición de ciudadanía*, sobre todo en los institutos particulares.

Si del maestro depende, en general, toda enseñanza, este principio se hace más severo tratándose de asignatura tan vaga como la Historia, que es una disciplina, pero que no es una ciencia. Dada su influencia educativa, el maestro de Historia ha de unir a su preparación dotes nativas de inteligencia, sinceridad y entusiasmo. Ha de procurar conocer personalmente de cada discípulo su origen y su carácter para influir más eficazmente sobre ellos (2). Ha de observar los consejos y las suges-

(1) En el momento de corregir estas pruebas, el diputado Guash Leguizamón ha presentado un leable proyecto nuevo en el sentido de dar estabilidad al profesorado secundario.

(2) Para conocer desde los primeros días a sus discípulos

tiones que he apuntado antes en este libro, siguiendo yo a mi vez a otros maestros, o repitiendo mi experiencia y aprovechando lo que aprendí en libros y escuelas de Europa. Ha de dar, sobre todo, pruebas constantes de amor a la patria y a la verdad. Ha de procurar que su clase sea, en justicia, desinterés y cultura, la pequeña República donde él realice algunas de sus predicaciones civiles. Ha

y evitar confusiones de nombres que suelen dar ocasión a risas y faltas de disciplina, aconsejo a los profesores este sencillo procedimiento que yo he practicado en mis clases. Dada la lista, la dificultad para individualizar el nombre identificando al alumno, suele consistir en lo numeroso de las clases, y en la simultaneidad de todo ese trabajo para la memoria. De ahí los trueques frecuentes en que incurren los profesores. Ahora bien: como la memoria no es sino una sistematización de recuerdos específicos parciales, cuanto más sean éstos dentro de cada núcleo de asociaciones, tanto más difícil será la confusión o el olvido. Para ello se procura asociar la imagen del aula toda, del lugar que cada alumno ocupa en la clase, de su fisonomía, de su nombre escrito y de su nombre verbal, en un solo recuerdo, mediante el siguiente cuadro:

Pérez	Díaz	Fernández
Martínez	Gutiérrez	Rodríguez
García	Ordóñez	López

Teniendo la lista en el cuadro gráfico no habrá modo de mirar a Pérez cuando se quiere llamar a López, dado que cada estudiante ha de tener un sitio fijo. Esto para los primeros días, hasta que el recuerdo se mecaniza.

de recordar, por fin, que la nación tiene puestos en su probidad y patriotismo los intereses más caros de su civilización.

## 7

**I**NSTITUCIÓN que habrá de prestar capitales servicios en esta obra de restauración histórica es nuestra Facultad de Filosofía y Letras. Tendamos a hacer nosotros de las Universidades el centro de la vida científica y moral del país. De mecanismos que han sido, convirtámoslos en organismos; de fábrica de diplomas, en vivero de hombres. Es el envilecimiento de su función puramente profesional y de granjería en los fines, a la vez que de rutina y autoritarismo en el régimen interno, lo que ha alejado de las nuestras a muchos espíritus esclarecidos. Hogar de la ciencia francesa es en Francia la Universidad; fortaleza del nacionalismo germánico fué en Alemania la Universidad; templo de cultura social y política es en Inglaterra la Universidad. En estos problemas de la Historia investiguen nuestras facultades de Derecho las fuentes españolas y americanas de la legislación, las costumbres indígenas, el derecho consuetudinario de las viejas aldeas argentinas adonde raras veces llega la ley. Pero sobre todo, vista la inte-

gridad de su plan humanista, demos a la Facultad de Filosofía y Letras la autorización y recursos necesarios para realizar, dentro de la orientación que este libro preconiza, mayores bienes en el campo de la cultura histórica. Así tendrá la importancia y utilidad que la barbarie ambiente suele negarle.

Si yo siguiese las antiguas rutinas que esperan redenciones educacionales de simples decretos o improvisadas fundaciones, propondría la creación de nuevos Institutos. Pero yo creo que vale más encauzar y mejorar lo existente. Nuestra Facultad de Letras carece de pasado remoto o de indurados prejuicios que se opongan a las nuevas orientaciones. Está, por el contrario, dentro de ellas; y como si todo concurriese a auspiciar la reforma que preconizo, se halla en un período de transformaciones plausibles. Organizada, según su primer designio, dentro de las estériles rutinas que habían desprestigiado a la Facultad de Derecho, su fundación levantó resistencias. Los diplomas decorativos que venía a otorgar no hallaron en nuestro ambiente sino censuras. El nuevo "doctorado", ya vicioso por su redundancia, no traía en excusa ni siquiera la ventaja de que abría el camino de la riqueza o la política, únicas jerarquías que nuestra "civilización" reverenciaba. Sin embargo, una serie de resoluciones académicas ha venido orientando después su espíritu hacia la especulación científica o la investigación nacional.

Restringiendo mi referencia a los estudios históricos, recordaré que una medida de 1902 instituyó dos premios anuales de Filosofía y de Historia sobre temas que definían ese carácter (1). Otra resolución mandó fundar en 1904 el Museo de Etnografía (2). El 15 de abril de 1903, de acuerdo con un decreto sobre requisitos para ser profesores de enseñanza secundaria, organizáronse los cursos de Historia argentina, arqueología americana y ciencia de la educación, donde se debía obtener los certificados de competencia. En 1907 esta medida se complementó, colocando al Instituto Nacional del Profesorado Secundario bajo la superintendencia de la Facultad (3). El 15 de julio la Academia resolvió: "Organizar durante el primer semestre

(1) Véase *Ordenanzas* (págs. 32 y 33). Temas para Filosofía: *Estudio sociológico sobre la inmigración en la República Argentina*; para Historia: *Sinopsis de la Historia Constitucional de la República Argentina hasta 1853*.

(2) Véase la *Memoria* de 1908, que dice: «El Museo Etnográfico ha enriquecido sus colecciones con 1.022 piezas más, procedentes de donaciones, compras y, sobre todo, de la expedición realizada por su director en enero del presente año». Actualmente cuenta con un Catálogo de 4.000 piezas, que constituyen material utilísimo para los estudios históricos y antropológicos en nuestro país. La Facultad ha publicado lo concerniente a las exploraciones de 1906 y 1907 en el interior del país.

(3) El artículo 4.º de la Resolución de abril dice: «En lo sucesivo el Directorio del Instituto mantendrá con la Facultad las relaciones que antes mantenía con el Ministerio de Instrucción pública.» Esa medida era un paso en el sentido de



del año lecturas y comentarios sobre las obras maestras de las principales literaturas" (1). Diversas resoluciones de la Academia han establecido después, en 1905 y años sucesivos, "la obligación de asistencia para los alumnos, aun tratándose de profesores suplentes"; "la preparación de monografías o trabajos prácticos de investigación"; la obligación de presentar el resultado de esas investigaciones como requisito indispensable para rendir exámenes (2). Por fin, otra resolución, adoptada en junio de 1905, "autoriza al decano para organizar trabajos de investigación en geografía, historia, lingüística y etnografía argentinas" (3). Con todo

poner la enseñanza media bajo la dependencia de autoridades científicas y no políticas, o administrativas simplemente; pero en el momento de corregir estas pruebas tal decreto ha sido derogado por razones que ignoro.

(1) Véase *Ordenanzas* (pág. 36, arts. 2.º y 3.º). Las lecturas serían semanales, por buenos lectores y precedidas de una conferencia breve del profesor especial. Siendo lecturas públicas, esto implica el comienzo de la extensión que la Facultad ha de ejercer, en cultura y política, sobre el resto de la sociedad.

(2) Véase *Ordenanzas* (26 de noviembre de 1906). Para los que no lo hagan establece sanciones disciplinarias. Esas investigaciones o trabajos prácticos son necesarios cuando se quiere formar investigadores y críticos en historia. Son el método de los Seminarios, según lo hemos visto en el capítulo IV, al tratar de Alemania.

(3) Véase *Ordenanzas* (pág. 41). Para cada una de esas materias se constituye una sección de trabajos, los cuales son dirigidos por los profesores, con la adscripción de quienes lo



lo cual se acentúa el carácter nacional de sus estudios y la mira de que la Facultad no sea solamente casa de profesionales y doctores, sino acervo de especulaciones científicas y nacionales.

En tales resoluciones están los gérmenes de la futura transformación que ha de integrar la Facultad de Letras en un vasto organismo, cuya complejidad la caracterice como institución argentina y producto propio, a pesar del modelo extranjero que se hubiera seguido para cada una de las fundaciones parciales, como luego estableceré.

El Colegio de Francia fué fundado por Francisco I para servir de refugio al espíritu de su siglo contra la Sorbona, ya caduca y retrógrada, y las Facultades de Letras fueron organizadas por Napoleón para preparar el Profesorado, fin que llena, paralelamente, la Escuela Normal Superior. *L'Ecole d'hautes Etudes*, por su parte, fué creada por Duruy en hostilidad contra los Institutos existentes, que habían caído en la rutina, abandonando las ta-

soliciten, sin que en la inscripción se exija la condición de ser alumno.

Respecto de los trabajos que hasta hoy se ha hecho, la *Memoria* del último año, en la pág. 4, dice lo siguiente:

«Las investigaciones históricas que fueron iniciadas tuvieron que limitarse a una inspección de los archivos de Paraná y Santa Fe, y a la preparación de pedidos de copias al archivo de Indias de Sevilla, porque la partida de *mil pesos* mensuales votada con ese objeto por la ley de presupuesto, *no ha sido recibida hasta ahora* por la Facultad, a pesar de las reiteradas gestiones practicadas.

reas de la alta investigación científica. Se atribuye a Duruy el haber dicho "que la Facultad de Letras era una pared vieja, pero que, no hallándose con fuerzas para destruirla, sembraba en sus grietas esta escuela nueva, que al crecer la derrumbaría". Tales antagonismos se han disipado últimamente, organizándose los cinco grandes Institutos que realizan en Francia la alta cultura histórica en una concordancia de esfuerzo que deja a cada uno sus tradiciones y su fisonomía, desde el más nuevo, *l'Ecole de Chartes*, con sus clases prácticas de veinte alumnos, hasta el más viejo, ese famoso *Collège de France*, con sus cursos de alta vulgarización científica, como en los tiempos de Renan, cuando en la sala repleta de auditorio mundano y heterogéneo, donde no escaseaban señoras, daba aquél sus lecciones sobre letras hebraicas y caldeas. En Alemania esos antagonismos no han existido, porque la cultura universitaria arrancó, al comenzar el siglo xix, del común desastre napoleónico, y se encaminó hacia la reconstrucción nacional. Pero allí también la alta cultura histórica se reparte entre los grados doctorales de la Facultad; los diplomas docentes de las Facultades y seminarios; los trabajos prácticos de los seminarios particulares; los cursos de vulgarización científica y excitación patriótica que dan Universidades como las de Berlín o de Bona, más la preparación de archivistas y bibliotecarios en las escuelas oficiales.

De esa misma manera, y adaptándonos a la simplicidad de nuestro medio, a la falta de tradiciones hostiles y a los gérmenes ya existentes en la Facultad de Filosofía y Letras, nosotros debemos dar a esta última la libertad y los recursos necesarios para realizar su misión de cultura histórica y filológica, en la siguiente forma:

a) *Doctorado*.—Totalidad de los cursos teóricos según el plan primitivo, o sea doctorado en Filosofía y Letras.

b) *Licencia*.—Cursos parciales, según las ordenanzas ya existentes, o sea licenciatura en Historia, Filosofía, Letras, etc.

c) *Extensión* universitaria en conferencias públicas de vulgarización científica, educación estética y excitación patriótica.

d) *Profesorado*, secundario y normal, en materias especiales, aprovechando para ello la anexión del Instituto respectivo.

e) *Investigación* histórica y trabajos prácticos en las fuentes de la tradición nacional, para lo cual fundaríase una *Escuela de Historia* dependiente de la Facultad.

La *Escuela de Historia*, cuya necesidad está demostrada por este mismo Informe, no sería en su faz técnica sino la transformación o desarrollo de los cursos prácticos ya instituidos por la Facultad. En su faz política, ella vendría a ser el órgano de

la restauración nacional. Allí se enseñaría a discutir los textos y las fuentes como en los Seminarios alemanes; en ella formaríanse archivistas y bibliotecarios como en la Escuela de Cartas; en ella se formarían los futuros historiógrafos iniciados en la documentación de nuestros orígenes, en los métodos de investigación y en los procedimientos de crítica y de forma. Y digo a nuestros futuros historiógrafos y no historiadores, porque éstos han de tener, además de los instrumentos de trabajo que las Escuelas puedan darle, dotes naturales de imaginación, de emoción, de entusiasmo y de estilo que las Escuelas no prestan. Esto no implica que tales historiadores no podrían salir de dicha Escuela; pero aun no ocurriéndolo, sería útil a la obra de sus alumnos con sólo aquilatar, ordenar y preparar las fuentes, y agregar a ellas monografías eruditas, vasto material que vendrían a animar con su soplo los historiadores artistas, cuando por nuestra ventura los tuviéramos (1).

Eso quiere decir que nuestra *Escuela de Historia* sería una escuela práctica, sin excluir la cultura filosófica y literaria, indispensable al historiador; y

(1) Sobre el trabajo de investigación y de estudio en temas nacionales, véase los programas de la Facultad, preparados por los profesores Fregeiro, en Geografía Política; Lederer, en Geografía Física; Lafone Quevedo, Ambrosetti, Leheman, Nietzsche, en Arqueología; Peña, Juan A. García y Dellepiane, en Historia y Metodología; Quesada, en Sociología; Bunge, en Ciencia de Educación, etc.

que sería una escuela *argentina*, porque sus investigaciones habrían de realizarse en el campo de nuestra propia tradición. Para esto último daríamosle la jurisdicción intelectual de nuestras bibliotecas, archivos y museos arqueológicos e históricos, proveeríamosla de los recursos necesarios para excavar nuestras ruinas, excursionar nuestras campañas, publicar nuestros documentos. Con dicho fin enseñaríase en ella, como complemento del actual curso de Arqueología, en su doble carácter histórico y técnico, el quichúa, el guaraní y nociones de otras lenguas americanas, tan indispensables para llegar a los orígenes propios, como para el alumno de l'École de Chartes las lenguas célticas y los dialectos galos. Quien pretenda considerar estas cátedras de quichúa y guaraní con criterio de filólogo, aplicándoles argumentos hechos para las lenguas muertas o sin literatura, se equivocará, no sólo en cuanto ambos idiomas aún se hablan en nuestro país, sino en cuanto los propongo como instrumentos de trabajo, necesarios a todo historiador verdaderamente argentino (1).

(1) Eso de que el quichúa no tenga literatura es inexacto además. Responde a eso el Sr. Pacheco Zegarra con *Ollantay*, *La muerte de Atahualpa*, *Usco Paucar* y los *Yararies*, aun cuando estas obras líricas y dramáticas no fuesen de absoluto origen precolombiano. Prescindiendo de ello, los idiomas indígenas serán necesarios para el estudio de nuestra Geografía histórica; *Ashco-chinca*, en Córdoba, señala quizá el extremo sud adonde llegó la influencia quichúa; *Colalao*, *Pilchiao*, *Nonogasta*, *Chicligasta* fueron seguramente, según el Sr. Lafone



Los servicios de nuestra Escuela de Historia habrán de ser inapreciables en la reconstrucción del focolor argentino y en la publicación ordenada de nuestros documentos históricos. Ninguna obra sería podrá realizarse en estas cuestiones si no se empieza por ahí. Sin ello, faltaría a la Escuela su material de trabajo y a los historiadores su fuente más esencial. El Museo Mitre podrá colaborar en esta obra de reconstrucción, con su riqueza en libros y manuscritos silenciosamente acumulados allí por el patriotismo y la ciencia de un hombre que sabía lo que significa la Historia en el destino de una nación. Pero ya no podemos seguir esperando que sean los partidarios quienes salven y publiquen los documentos de nuestro pasado. Esa obra es, por su naturaleza, labor colectiva y de continuidad, según puede verse en el Apéndice de este libro. La Biblioteca Nacional y Sociedades como

Quevedo, residencia de antiguos pueblos o jefes indios, como lo revela su terminación. Necesitaremos también de los idiomas americanos para la reconstrucción del focolor. No olvidemos, por otra parte, que el guaraní ha de cruzársenos a cada instante en la Historia de la dominación jesuítica, y el quichúa, no sólo en el Alto Perú colonial, sino hasta en la guerra de la Independencia; Sarmiento habla en los *Conflictos* de un manifiesto militar lanzado en castellano, quichúa y aimará a los pueblos del Norte. No olvidemos, por último, que el quichúa fué el idioma de los incas; que el gobierno de éstos abarcó más de 5 millones de kilómetros cuadrados en América, y que nuestra influencia intelectual ha de extenderse a esas regiones del Continente.

la Numismática y Geográfica, que tantos servicios llevan prestados a nuestra cultura histórica con la publicación de libros como el viaje de Schmidel o los relatos de Concolorcorvo y Araujo, colaborarían también en la empresa, sobre todo a falta de Academias, como la de Ciencias de Berlín, la de Inscripciones de París, la de Historia de Madrid, que han tenido a su cargo tal colaboración en otras naciones (1). De toda esta labor resulta nuestra *Colección de documentos para la Historia argentina*, que, como la *Monumenta Germanniæ histórica*, ojalá fuese el punto de partida de una restauración nacional.

He aquí en qué magnitud la *Escuela de Historia*, cuya fundación aconsejo, podría ser, si ésta se realizase antes de 1910, la manera más digna de celebrar nuestro Centenario; pues ella sola afirmaría nuestra voluntad de ligarnos al pasado, de completar la obra de los emancipadores, de definir la nacionalidad, de realizar su permanencia en los siglos y en la obra solidaria de la civilización.

(1) La edición de estos últimos libros acaba de publicarse con prólogo de un miembro de la *Numismática*, Martiniano Leguizamón, cuya inteligencia es tan grande como su amor a las cosas nativas. Hombres como él podrían ser aprovechados adscribiéndolos a los archivos y museos, a fin de que dieran vida a éstos con sus investigaciones y trabajos personales, cosa que, por otra parte, debiera ser un deber oficial de los mismos funcionarios que tienen a su cargo esas instituciones. Hasta hoy algunos, como el Sr. Carranza o el Sr. Scotto, lo han hecho por propia vocación.

Sólo creando en la República conciencia y ambiente históricos, tendremos una vida orgánica y un espíritu nacional. El arte, la riqueza, la ciencia, el orden, el prestigio internacional, todo eso ha de venirnos en añadidura. Pero aspiremos a realizar por esos caminos nuestra hegemonía en América. Formemos en la Nación la conciencia de su destino, y creémonos un pueblo predestinado. Fouillée, Loliée y Boutmy coinciden en que no sólo el pueblo hebreo juzgóse un pueblo elegido. Los griegos creíanse llamados a difundir las ciencias y las artes; los romanos considerábanse el pueblo que debía gobernar el mundo, y deshecho por los bárbaros, Roma rehizo su autoridad en el Pontificado; Francia créese elegida para realizar el imperio de la razón y de la fraternidad en la tierra; Inglaterra se atribuye la misión de colonizar los continentes lejanos; Alemania, salvar la civilización europea, neutralizando la influencia de los pueblos latinos; el Japón, renovar la civilización amarilla europeizando el Oriente; los Estados Unidos, realizar la igualdad, la vida activa y la democracia. Aspiremos nosotros a ser, para los pueblos de esta parte del mundo, sus iniciadores en la cultura, como fuimos sus iniciadores en la libertad.

UNA parábola de Nietzsche pone al hombre, para el cual existe el pasado, enfrente de la bestia, cuya vida instintiva es siempre actual. La bestia pace, ramonea en la hierba, corre otra vez, rumia de la mañana a la noche. Esclava del instante, nada denuncia en ella impaciencia ni melancolía. El hombre se entristece ante semejante espectáculo, y envidia esa felicidad. Tal es lo que él desearía: no experimentar gozo ni sufrimiento, pero su destino llévale al sufrimiento y al gozo, porque no sabe vivir como la bestia. Acaso el hombre, envidioso, preguntóle un día: "¿Por qué no me hablas de tu felicidad, y no haces sino mirarme?"—La bestia quiso responderle: "Por que yo *olvido*, cada vez, lo que tengo la intención de hablar." Y mientras preparaba esta respuesta, ya la había olvidado, en tal silencio, que el hombre se asombró...

Esto se debe, dice el filósofo, a que los animales viven de una manera *no histórica*... (1).

(1) FEDERICO NIETZSCHE: *Considérations inactuelles*. (David Straus.—De l'utilité et des inconvénients des Études historiques, pág. 123 y siguientes.) Lo que Nietzsche pueda haber dicho en contra de la Historia, ha de interpretarse de acuerdo con esa parábola que inicia su libro y que define la condición

De una manera no histórica viven también, como las bestias, los pueblos primitivos. La vida solamente actual, por más intensa y confortable que sea, es vida meramente instintiva, vida sin transcendencia. El rasgo característico de la civilización consiste en que redime a los pueblos de la animalidad originaria, por el recuerdo hablado que constituye la Historia, por el ideal obrado que constituye la Moral.

Las naciones que sólo viven el presente, en la satisfacción de sus apetitos actuales, pueden gozar de la riqueza y de un esplendor pasajeros; pero su vida será siempre ajena al verdadero proceso de la civilización. Tal ha sido la gran falla de las sociedades americanas del Norte de América, que las del Sud empiezan a imitar. Durante muchas

*histórica* del hombre. Sus paradojas y protestas fueron solamente una reacción contra la erudición histórica, minuciosa y estéril, de la cual, durante el siglo xix, abusaron los alemanes. Glorificador de las fuerzas creadoras, era enemigo de la erudición retrospectiva que pudiera inmovilizar al hombre en la contemplación del pasado; pero elogió la Historia como excitante del ideal y de la vida. Él dice: "Es necesario oponer a los efectos de la Historia los efectos del Arte; sólo cuando la Historia se transforma en obra de Arte, ella puede conservar y despertar los instintos" (pág. 197). En tal sentir, Nietzsche la proclamó, sobre todo, cuando se la convertía en fuerza política, como en la teoría de este Informe. Él dice en la pág. 137 de la misma *Consideraciones inactuales*: "La cultura histórica no es benéfica y llena de promesas para el porvenir sino cuando acompaña una poderosa y nueva corriente de la vida, una *civilización en vías de formarse*."



décadas los Estados Unidos fueron simplemente sociedades bárbaras en espíritu, dentro de las formas externas del progreso, que compraban a Europa con el oro pródigo de sus campos. Esa falta de transcendencia de la vida comenzaba en su desdén al pasado y concluía en su desprecio por los valores morales. Por eso el europeo no consideraba al yanqui como un hombre civilizado. Por eso el viejo profesor Smith, en Oxford, los definía diciéndome: —*Carecen del sentimiento de la veneración...*

Nosotros los argentinos hemos perdido también el sentimiento de la veneración, que los yanquis hoy se empeñan por reconquistar.

Acusamos esa pérdida en la declinación de nuestro sentido histórico y en la falta de transcendencia que caracteriza nuestra vida nacional. Para restaurarla no bastará una simple reforma de planes, una renovación de métodos, una substitución de libros. Esas reformas internas serían de por sí ineficaces, si no diéramos a las escuelas el ambiente que tal propaganda necesita. A la cultura histórica de la escuela hemos de complementarla en la sociedad viviendo de una manera histórica. Vivir de una manera histórica es, acaso, quitar un poco de su intensidad y su grandeza materiales al momento presente; pero es dar un valor y una permanencia morales a la vida, reviviendo en recuerdo el ayer que huye, y anticipando el mañana en la vislumbre de un ideal colectivo.

Todo eso pertenece a la pedagogía de la Histo-

ria; pues de nada valdría preparar al alumno, dentro de las aulas, para una acción argentina y transcendental, si fuera de las aulas ese alumno encontrara que en su propio país, los valores y los esfuerzos que él trae al acervo común, son desconocidos por la indiferencia del Estado, el silencio de la Prensa o el desvío de la sociedad, como actualmente ocurre.

La Historia en las Escuelas, y con ella las Letras, la Filosofía, todas las humanidades han de aplicarse, según hemos visto, a la educación moral, por el discernimiento de la justicia; a la educación intelectual, por la rebusca difícil de la verdad; a la educación estética, por la comprensión de la belleza; a la educación política, por la práctica diaria de todo cuanto constituye el civismo, que no es sólo el cumplimiento del deber, sino la noción del sacrificio, el culto de la tradición y la posteridad nacionales. Mas para que esta educación no se reduzca a mera sombra intelectual o fuente de escepticismos, será necesario que en la sociedad, y sobre todo en el Estado, sepamos conceder a la justicia, a la verdad, a la belleza, al culto de la tradición y la posteridad nacionales, la preeminencia que les corresponde, pues ellas marcan por sí mismas el grado de una civilización.

Pero la enseñanza de la Historia no depende sólo de aquello que se aprende en la lección del maestro. La Historia de un país está en las bibliotecas, los archivos, los monumentos, los nombres

geográficos tradicionales, la prédica de la prensa, las sugerencias de la literatura y el arte, los ejemplos de la política, la decoración de las ciudades, el espectáculo diario de la vida: cuanto constituye *el ambiente histórico* de una nación. La indiferencia en que el pueblo y el estado argentinos han dejado enrarecerse el de nuestro país, describe, precisamente, esta vida no histórica que hacemos, felices en nuestro olvido, como la bestia del apólogo...

¿De qué servirá, por ejemplo, que al escolar le enseñemos las leyendas del labaro patrio, y el saludo litúrgico a su bandera, arrebatada, según ha de decirle el maestro, al blanco y al azul de su cielo, si al salir de su casa el 25 de mayo, año tras año, ha de encontrar la calle indiferente y desierta? Otros días, en cambio, camino de la escuela, ve la ciudad profusamente engalanada de banderas exóticas, con coronas imperiales, cruces heráldicas, águilas bicéfalas. Averigüe el motivo, y será el casamiento de una princesa en Europa o el onomástico de un rey extranjero. Más valiera suprimir, por un úcase municipal, esa hibridante liturgia de las banderas ajenas, que sostener la liturgia de la bandera propia (1).

(1) En los Estados Unidos tienen la costumbre escolar del saludo a la bandera. En su reciente *Informe* sobre la educación en aquel país, nuestro compatriota don Raúl B. Díaz ha dado de ello algunos ejemplos. En New Paltz oyó este saludo a los niños: «*We give our Heads and our Hearts to God and our Country. One Country! One Language! One Flag!*» (Da-

¿De qué servirá, asimismo, que el maestro enseñe su gramática, y diga que el castellano es el idioma del país, si el alumno, al regresar de la escuela, ve las aceras llenas de letreros en francés, en inglés, en alemán? Los comerciantes e industriales pueden ser extranjeros; pero cuando vienen a ha-

mos nuestros pensamientos y sentimientos a Dios y a nuestro país: ¡Un país! ¡Un idioma! ¡Una bandera!) Otra fórmula dice: «Juro lealtad a mi bandera y a la República, por la cual ella existe: una nación indivisible, con libertad y justicia para todos». La costumbre es excelente, y ha sido adoptada para nuestras escuelas por la actual Presidencia del Consejo de Educación. Pláceme porque acentúa en la escuela primaria el carácter militar y político que ella debe tener. Pero no olvidemos que la eficacia de esa fórmula puede desvirtuarse a fuerza de repetición. Gastada diariamente, se mecanizaría, dejando de corresponder a un sentimiento verdadero. Formemos este sentimiento, y dejémosle manifestarse en palabras propias. Guardemos las formas del culto para las ocasiones solemnes. Una frecuencia banal podría quitarles su prestigio litúrgico.

En cuanto al embanderamiento cosmopolita, esto ha llegado a ser irritante en la capital. Su frecuencia está en proporción al número de reyes y princesas por cuya felicidad debemos regocijarnos. Otras veces son los huéspedes de unas fiestas hípicas o la llegada de un barco británico. Hace días, al salir a la calle, encontré la ciudad empavesada de banderas inglesas y llenos de gireles los troles y columnas del tranvía. Averigüé el motivo, y díjome un mayoral que la empresa celebraba la llegada de cierto almirante inglés a Montevideo (!). En París, el 4 de julio, los grandes hoteles se embanderan en homenaje de los millonarios yanquis a quienes explotan. En Buenos Aires, según se ve, las cosas pasan de contraria manera...

cer su granjería en nuestro territorio, tenemos el derecho de imponerles la lengua del país, que es uno de los signos de nuestra nacionalidad. Un hombre que no es argentino, sino francés, y que además es un alto espíritu, M. Remy de Gourmont, ha dicho en defensa de su idioma que "los pueblos bilingües son casi siempre pueblos inferiores". El mismo ha dicho: "pueblo que aprende las lenguas extranjeras condénase a que los pueblos extranjeros no aprendan la propia". Pero no se trata en nuestro caso de esa forma de imperialismo intelectual que quiere imponer el propio idioma en tierras extrañas. Trátase de defender nuestra lengua en la propia casa, y defenderla de quienes vienen, no sólo a corromperla, sino a suplantarla. La calle es de dominio público, y así como el Estado interviene en ella por razones de salubridad y de moral, debe intervenir por razones de nacionalidad o de estética. Por otra parte, uniformando los letreros en la lengua del país, suprimiríase ese abigarrado espectáculo que es como una ostentación de nuestras miserias espirituales (1).

(1) REMY DE GOURMONT (*Esthétique de la langue française*, Mercure, pág. 90).—«Les peuples bilingues sont presque toujours des peuples inférieurs...» «le peuple qui apprend les langues étrangères, les peuples étrangères n'apprennent plus sa langue».—Como se ve, M. de Gourmont se refiere a los pueblos bilingües, cosa muy diversa de los individuos políglotas, pues no dijese tal herejía un filólogo. Se atribuye a Eça de Queiroz, otro fino espíritu latín, el haber dicho que los hombres superiores deben saber varios idiomas, pero cui-



¿De qué servirá, igualmente, que el maestro hable al discípulo de la necesidad de rememorar el pasado y de la continuidad que liga el esfuerzo de las generaciones en la obra de la nacionalidad, si el discípulo no halla a su paso, por las ciudades o los campos, signos que le muestren la huella de otros

dándose de hablarlos mal, a fin de que se les conozca por el acento la patria. Fué quizá una ironía contra sus compatriotas portugueses, cuya manía extranjerizante criticó tanto en sus libros. Esa manía extranjerizante es funesta cuando redundante en detrimento de la lengua propia. Si en este libro abundan las referencias en otras lenguas, es para autorizar la autenticidad de su fuente, necesidad bibliográfica indispensable en una obra de documentación y de crítica. En nuestro país la hibridación del castellano, que consiste en intercalar voces exóticas en la frase idiomática, viene de la corrupción popular, pero viene, asimismo, de una preocupación mundana de elegancia. Remy de Gourmont protesta, por ejemplo, de que se diga y se escriba: *Elisée-Palace-Hôtel*, *Paris-Journal*, *Paris-Plage*, *Margny-Revue*, *Splendid Hôtel*, que siendo formas británicas, falsean la sintaxis francesa, y las considera «signos ciertos de degeneración» (pág. 121). Entre nosotros ocurre lo mismo, sin contar el vocabulario de modas y de juegos, objeto, igualmente, de las invectivas de Gourmont. No sé por qué nuestros cronistas deportivos, en los grandes diarios, que ejercen una influencia desmedida, en proporción con la ignorancia ambiente, han de decir *referee*, en lugar del juez; *field* en lugar de cancha; *team* en lugar de bando; *forward* en lugar de vanguardia; *goal* en lugar de tanto; *goal-keeper* en lugar de guardavalla, o *golero*, según la voz creada en Buenos Aires por el pueblo de los aficionados y espectadores del *football*, o fubol como se ha de terminar por decir, si no prospera la palabra *balompié*, tan castiza, que Mariano de Cavia ha propuesto.

hombres, que enriquecieron con su esfuerzo la tierra de la patria común?... "¡Hasta las ruinas han perecido!", pudo decirse entre pueblos que tienen el sentido de la veneración, y donde sólo la obra de muchísimos siglos llegó a destruir las piedras antiquísimas. Entre nosotros las ruinas perecen, no por la lentitud de los siglos, sino por la rapidez de las horas y la mezquindad de los hombres. El cabildo de la Independencia queda ahí, trucidado en el flanco, esperando su definitiva destrucción. La Casa del Tirano ya no existe, derruida por la impaciencia progresista de quien no comprendió que hubiera sido hasta un bello detalle decorativo entre la fronda obscura de Palermo. El antiguo barrio de los virreyes, creciendo en pisos cada día, asiste a la demolición de sus últimos patios andaluces, con el portón colonial flanqueado de rejas, sin que el Estado o la Municipalidad hayan intervenido para salvar, a guisa de monumento, una sola de esas moradas solariegas que fueron el escenario de la vieja familia porteña, y que hoy guardan la historia de la ciudad (1).

(1) En dicho barrio va a ser enajenada y demolida la popular «Casa de la Vireyna», que unía a su arquitectura española y a su designación plebiscitaria el prestigio de numerosos recuerdos históricos. Este ejemplo ha cundido en el resto del país, como puede verse por el siguiente telegrama, aparecido en un periódico de la capital:

«SALTA. Se principió a demoler la capilla de las Hijas de María, sita en la esquina de las calles Mitre y Caseros, frente a la plaza 9 de julio. Este edificio tiene su pasado histórico; la

¿De qué servirá, por fin, que en la clase de historia o en la fiesta escolar, el pobre maestro, siempre moralizante y entusiasta, según el precepto, haga el elogio de los dioses penates y exponga ante los ojos curiosos de los niños la iconografía de

construcción ha sido levantada en el siglo xvii por los jesuitas. Sirvió de metropolitana hasta 1878, época en que se inauguró la catedral nueva; hasta 1879 conservó los restos del general Martín Miguel Güemes, año en que fueron trasladados al panteón. Se cantó en ella el primer *Te Deum* en acción de gracias por la declaración de la jura de la independencia nacional en 1816. Su estilo arquitectónico es esencialmente colonial, y en el interior su notabilidad es el púlpito. La curia vendió este edificio a los señores Sosa Barón y García, quienes a su vez levantarán amplios departamentos destinados a casas de comercio» (1).

El culto de los monumentos, que reside en la emoción de la piedra sucia y de la pátina añosa, lo ejercen los argentinos de una manera realmente yanqui: dejan lotear, en pública subasta, la casa de Rodríguez Peña, y mandan blanquear anualmente la pirámide de mayo. Nuestra pequeña reliquia del año 13, de una humildad doméstica, se hace perdonar su fealdad, por su origen venerable. Testimonio de ese origen sería la suciedad del tiempo y el orín de las lluvias; pero nuestros ediles ponen su prolijidad en darnos, a viva cal, la sensación de que acaban de construirla. Tanta falta de sentido estético e histórico es sólo comparable a la de nuestros curas párrocos y señoras elegantes que han mandado revocar por modelos Luis XV casi todas nuestras viejas iglesias parroquiales del siglo xvii y xviii, cuya humildad y suciedad eran su mérito. Pero estas gentes progresistas tienen por la vetustez el mismo horror que los cristianos de Castilla por los azulejos y artesonados de las mezquitas muzárabes; tomadas Córdoba o Toledo a los moriscos, las mandaron blanquear a casi todas...

sus héroes, si al holgar el muchacho, gozando de su domingo, buscará inútilmente en los parques y paseos metropolitanos la cabeza varonil de Moreno, el gesto ascético de Alberdi, la figura solemne de Rivadavia; y empezará a dudar de la verdad de su maestro o de la justicia de los hombres, cuando en lugar de sus héroes encuentre, en cambio, como usurpando sus pedestales, el caballo de Garibaldi en el mejor sitio estatuario de la ciudad, recortándose sobre el amplio cielo argentino, o la estatua de Giuseppe Mazzini ante el vasto puerto donde desembarca la inmigración, como si allí se alzara para decir a sus paisanos que llegan: "No venís a una patria, sino a una colonia"?

Hay una *Pedagogía de las estatuas*; su pedagogía es de civismo, de estética y de historia. Lamentablemente, lo olvidó, sin embargo, el Estado argentino. La necesidad de su licencia para alzarlas en el territorio define a las claras la importancia de ese ministerio laico que es la religión de los héroes. Una estatua que se alza tiene todos los caracteres de una resurrección, y no resucitan sino los dioses. Ha de ser bella, para tener el prestigio del arte; ha de ser justa, para tener el prestigio de la gloria: la gloria y la belleza han de prestarle el soplo de la inmortalidad. Pero la estatua que se une por su pedestal a la tierra, como un árbol que brota, ha de ser, además, algo consubstancial con esa

tierra. El Estado argentino, no obstante, consintió en que sus estatuas fueran el arma de una pasión sectaria o el testimonio de un duelo efímero, o lo que es peor, la prolongación de nacionalidades extranjeras, que, al enviar con su ejército de hombres sus penates, realizaba, como en un rito antiguo, la ocupación simbólica de nuestro territorio.

Las estatuas de los héroes políticos no pueden levantarse sino en los solares de la sociedad política a la cual sirvieron. Las estatuas de los héroes intelectuales son las únicas que pueden alzarse en cualquier sitio de la tierra, porque ellas son el símbolo de las cosas universales y humanas. Francia, para sellar su amistad con Inglaterra, y su acuerdo en la obra de la civilización, ha levantado en París su estatua a Shakespeare; para sellarla con Italia, ha levantado la de Dante frente al Colegio de Francia, e Italia, cuando ha querido sellarla con Alemania, ha levantado la de Goethe en la Villa Borghese... Pero no ha llegado aún el tiempo de que nosotros comprendamos lo que significa erigir estatuas a los poetas, ni aun a los propios... Los poetas, cuando alcanzan a glorificar el verbo de su pueblo, y a expresar la emoción de todos los hombres, son los que resumen por esos dos elementos lo heroico de la raza y lo heroico de la humanidad. Pero las estatuas de significado político deben tener la limitación de su territorio político. Los pueblos no las levantan a los extranjeros sino cuando los han servido, conquistando por ello los honores de la ciu-



dadanía, o cuando pueden, como los genios, erigirse en símbolos internacionales. Nosotros lo hemos hecho, justicieramente, con el irlandés Brown, que defendió nuestras costas; con el alemán Burmeister, que estudió nuestra naturaleza; ambos esfuerzos se incorporan al patrimonio espiritual de nuestra nacionalidad, y conquistaron con ello los honores de la ciudadanía. En cuanto a Garibaldi y Mazzini, su significado es actual y político, grande dentro de Italia; pero fuera de Italia, depresivo para nosotros o reducido a las proporciones de una época o de un partido. Como testimonio de fraternidad, esos monumentos han de ser únicos, y en tal caso, correspondíale el singular honor al Gibelino, símbolo de la Italia nueva y de la vieja, y de la italianidad imperecedera. Pero los italianos de nuestro país prefieren encarnar su patriotismo en Humberto, y nosotros consentimos esas dobles aberraciones. La estupenda figura de Dante, sin herir nuestras susceptibilidades políticas, habría sido en nuestra plaza Italia figura diez veces ejemplar: como poeta del amor y de su *Divina Comedia*, como genio latino, como pensador cristiano, como filósofo universal, como ciudadano austero de su República, como adicto invariable de su partido, como justiciero de su tiempo, como soñador de una nacionalidad realizada, como encarnación prodigiosa de la italianidad—la lámpara votiva que la comuna de Ravena ha mandado encender sobre su tumba simboliza el espíritu velante de la nación entera.

Mazzini en cambio, como pensador, no alcanza proporciones universales. Nada le debe como hombre nuestra nacionalidad. Es el teorizador de una época, y ni él ni Garibaldi pueden, como símbolos, oponérsele al otro. La estatua de un extranjero, además, no puede seguir a las puertas mismas de Buenos Aires; e impónese trasladarla (1).

Esa es una de nuestras concesiones impremeditadas, de la cual tendremos que arrepentirnos. En el pedestal de Mazzini debiera, lógicamente, alzarse la estatua de don Juan de Garay, el fundador de la ciudad, o de don Mariano Moreno, el fundador de su democracia.

Insisto sobre el tema, porque las estatuas pertenecen a la Historia y a la pedagogía de la Historia. Son como los museos, una forma intuitiva y eficaz de enseñanza. En un país como el nuestro, ellas han de influir no solamente sobre el alma de las nuevas generaciones, según el viejo propósito, sino sobre la imaginación de las nuevas avalanchas inmigratorias. Las sugerencias estéticas y civiles que de ellas se desprenden, son un problema de política y de pedagogía, como todos los problemas de la Historia.

Algunos creen que nuestros héroes, siendo demasiado recientes, no son inmortalizables, y que

(1) En la imposibilidad de suprimirla, si se hace la traslación no ha de ser desde luego a la Boca, pues tal cosa importaría consagrar oficialmente esa población como un pedazo de Italia.

sus figuras ofrecen escasa sugestión sobre los espíritus. Esto es en absoluto inexacto. Los héroes muy antiguos o legendarios sólo despiertan esos sentimientos en que la Historia y el patriotismo confinan con la Religión. Los héroes modernos o reales sugieren en cambio los entusiasmos militantes en que la Historia y el patriotismo lindan con la Política. Entre los primeros, está por ejemplo Guillermo el Conquistador con su armadura frente al Parlamento de Westminster; Carlomagno a caballo cerca de Notre Dame; Marco Aurelio, en su bronce arcaico, sobre la cima del Capitolio, o el rey azteca, con su cetro y sus plumas, en una plaza de México. Para equivalerlos, nosotros tendríamos, en nuestra más remota tradición, al inca Hueracocha, que reinó hacia 1300 sobre el Tucumán; a los ecuestres paladines de la conquista; a los fundadores de las ciudades en el primer desierto argentino; a los misioneros que renovaron las proezas del fervor medioeval; a los grandes caciques, y a las figuras simbólicas de los mitos, la fauna, la flora, o los ríos de América, que decorarían sus pedestales... Entre los héroes contemporáneos o políticos, cierto es que los nuestros datan casi todos de los comienzos del siglo XIX, pero no ocurre lo contrario en las otras naciones. Casi todas las estatuas de París son de políticos, poetas, artistas o sabios de nuestro tiempo: Gambetta, Hugo, Balzac, Banville, Berlioz, Bernard, Bichat, Charcot, Charrier, Chopin, Comte, Daudet, Arago, Alfand, Vigny, Tho-

mas, Sainte-Beuve, Pasteur, Musset, Murger, Maupassant, Lemaitre, Leconte de Lisle, Lavoissier, Lamartine, Garnier, Dumas y otros, contra los filósofos del siglo XVIII que siguen de actualidad, las estatuas de Luis XIII, XIV y XV que fueron levantadas en vida de estos reyes y que se conservan por respeto a la tradición; la de François Villon, poeta del siglo XV, o Napoleón, que ha sido, al fin, contemporáneo de nuestra independencia. En Inglaterra, todas las ciudades tienen la inevitable estatua de Nelson, de Wellington y la muy reciente de la reina Victoria, o bien de los simples benefactores locales. En Italia y Alemania, huelga el decirlo, a quienes se glorifica es a los héroes de la Unidad, Bismarck y los Hohenzollern, Garibaldi y los Saboya, cuya historia es todavía periodística, y tan actual, que casi aleja en antigüedad de leyenda a nuestro San Martín ya centenario.

Las ciudades europeas cultivan las estatuas propias como si fuesen el abolengo de la nación. Son para el pueblo lo que para la familia los retratos de los antepasados. De ahí que las estatuas, como las banderas, los letreros, los monumentos, las decoraciones urbanas, contribuyan a formar el ambiente histórico de una ciudad. Al par de ellas, concurren los archivos, las universidades, las bibliotecas, la literatura histórica de imaginación o de crítica, según lo hemos visto al proponer nuestro material didáctico.

Para completar el presente párrafo quiero an-

tes dedicar algunas líneas a la *nomenclatura geográfica y a los restos arqueológicos*, cuya importancia es grande, no sólo como guía del erudito, sino como parte integrante del territorio y de la emoción misma de su paisaje.

Italia es el primer país que, ante las devastaciones de que era objeto su tradición arqueológica, necesitó crear una ley que la protegiese. Habiendo florecido allí civilizaciones antiguas tan diversas, tan fecundas y originales, no fué extraño que los eruditos o los mercaderes internacionales se dieran cita en la península para robarle sus tesoros de arte y de historia. Los eruditos del continente queríanlo para sus museos, los mercaderes y anticuarios para venderlos, con ganancias pingües, al yanqui pródigo que había despertado de pronto a las emociones de una cultura superior. Bibliómanos, coleccionistas, historiadores, simples millonarios, llevábanse sus telas de los primitivos, sus joyas del renacimiento, sus piedras de la antigüedad romana, sus códices medievales. Lo abundante de la cosecha tentaba a muchos, bien que la troje fuese tan rica que no se agotaba jamás; pero lo numeroso de la banda denunció a los ladrones. En suma, el americano adinerado no hacía con los tesoros de la civilización europea sino lo que el europeo erudito había hecho, a tiempo y por menos dinero, con los restos de las antiguas civilizaciones americanas que hoy enriquecen los museos de Berlín, o el Trocadero de París, o el British de Londres, o el Ar-



queológico de Madrid, o el Kircheriano de Roma. Pero no se trataba de conceder una revancha, sino de salvar la tradición nacional, conservándola dentro del territorio en que floreciera. Entonces los artistas, historiadores y gobernantes, imaginaron y sancionaron la ley que se llama en Italia *per le Antichità e le Belle Arti*; según la cual, todo resto de valor histórico debe ser conservado, y no puede ser sacado fuera del territorio nacional.

Al trascender estas medidas al Extranjero se apresuraron a imitar el ejemplo italiano Francia y España, rica como Italia en tesoros históricos. Durante mi residencia en París, la prensa agitaba esta cuestión con aplauso para Italia, que se mostraba tan generosa en la defensa de su pasado, y con entusiasmo patriótico por la aplicación de tal idea a la tradición francesa. En España la iniciativa ha chocado con muchos intereses particulares, y semejante dificultad ha de retardar un tiempo su triunfo.

En Italia, según me refería el Sr. Ricci—uno de los campeones de esta iniciativa—, hízose acalorado debate en torno de la cuestión. Los intereses que ella lesionaba opusieronle el derecho de propiedad y la libertad de enajenar que le es inherente. El Estado contestó que no prohibía la enajenación dentro del reino, pues, en todo caso, se ofrecía como comprador preferido de las antigüedades al precio que fijaren los peritos, y que el Estado no intervenía ahí sino como custodio de la tradición,

de la belleza, de los valores morales creados por el esfuerzo selectivo de la raza (1).

Colocada en ese terreno la cuestión, un tanto romántico a los ojos de leguleyos y mercaderes, la ley triunfante cobró una amplitud completa, como habéis visto en el capítulo V, por el artículo que declaraba lo siguiente: "Quedan sujetas a las disposiciones de la presente ley las cosas inmuebles y muebles que tengan interés histórico, arqueológico o artístico. Exclúyese los edificios u objetos

(1) La primitiva ley fué de 27 de junio de 1907. Probadas algunas deficiencias en la práctica, se completó su organismo de contralor para la otra de 14 de julio de 1907 (N.º 500). Llamado el Sr. Ricci a la Subsecretaría de Bellas Artes, que en Italia equivale a un Ministerio, el nuevo funcionario proyectó nuevas reformas. Amante de la tradición italiana e historiador del arte patrio, cuya erudición era desde hace tiempo respetada, el Sr. Ricci resultó un excelente colaborador del ministro de Instrucción pública, Sr. Rava. En diciembre de 1907 el subsecretario de Bellas Artes obsequióme en su despacho de Roma con un ejemplar de la ley de julio, y otro de la orden del día de la Cámara, con las modificaciones introducidas por la comisión parlamentaria en el último proyecto ministerial. Al partir yo de Italia esperaban en Montecitorio la conclusión del asunto Nassi para discutir la ley de Protección arqueológica, que, según me dijo el Sr. Ricci, contaba con mayoría entre los diputados del reino. Viajero por la España meridional y la costa de África, dejé más tarde de estar al día en esas noticias, e ignoro si la ley se sancionó en la forma propuesta. De todos modos, aun en su estado de proyecto es para nosotros excelente modelo, y en tal sentido, he anticipado la primicia de sus principales artículos al tratar de Italia en el capítulo V.

de arte de autores vivientes o cuya ejecución tenga una antigüedad menor de cincuenta años. Inclúyese entre las cosas inmuebles los jardines, las forestas, los paisajes, las aguas y todos aquellos lugares u objetos naturales que tengan el interés anteindicado. Y entre las cosas muebles inclúyese igualmente los códices, manuscritos antiguos, incunables, estampas, incisiones raras y de precio, y las colecciones numismáticas." Para hacer efectiva la ley, ésta crea un Consejo superior llamado *per le Antichità e le Belle Arti*, que concede o niega la exportación de los objetos, que vela por su conservación, que aconseja al Estado su compra en los casos necesarios y que dispone para ello de un caudaloso fondo.

El Estado italiano ha dado al mundo con esa ley uno de los más bellos ejemplos latinos de cómo ha de entenderse la función de gobierno cuando se trata de la civilización. Con una historia secular y fecunda, sobre una tierra hermosa, toda ella glorificada de recuerdos, con un arte original y profuso de creaciones, ese acto cobra imponderable trascendencia humana. Pero la verdad de tal principio debe ser aceptada y practicada—como Francia y España lo han comprendido—por todas las naciones, aun por aquellas que como la nuestra tienen todavía una historia corta y humilde.

Desprovistos de un arte glorioso, la parte de protección estética que la ley extiende sobre los paisajes y lugares históricos podría tener vigor en

nuestro dilatado territorio: ahí está la selva misionera con sus templos jesuíticos, la montaña andina con sus pucaráes calchaquies, la puna septentrional con sus cementerios quichúas, tantos paisajes de la pampa y del monte con su originalidad natural y la belleza de sus leyendas indígenas. Carecemos, en cambio, de incunables, de códices, de telas propias. Quedarían, sin embargo, bajo la protección de esa ley los manuscritos de nuestros archivos, las colecciones numismáticas, los monumentos de cuyo abandono he protestado, las ciudades y camposantos indígenas que esperan su excavación y su estudio, los numerosos restos arqueológicos que se hallan en las tumbas indígenas, industria privada que hoy tiene por despierto consumidor a los museos de Norte América y Alemania. Debe el Estado argentino comprender que el mismo interés científico de aquéllos tienen los nuestros, y que, además, agrégase en nuestro caso un interés estético y cívico, inherente a la propia nacionalidad. Sin ello no llegaremos a conocer nuestros orígenes ni a salvar las fuentes de nuestra historia. Sin ello no lograremos tener museos propios y arte original, o tendremos que ir a estudiarnos en los museos de Europa (1).

(1) Como yo necesitase documentarme sobre indumentaria, muebles y costumbres incaicas, para una obra que preparo, cuya acción pasa en América bajo la dominación del Inca Pachacutic, necesité ir a Europa y recurrir a libros alemanes, como el de Stübel, o a museos franceses, como el Trocadero

La protección arqueológica de que hablo no ha de reducirse a los restos tangibles. Ha de extenderse también a los nombres geográficos tradicionales. Los objetos históricos que se encuentran en el subsuelo argentino pertenecen al patrimonio histórico de la nación. Los nombres con que los bautizaron generaciones anteriores, sobre todo cuando ellos fuesen pintorescos o descriptivos, pertenecen también a su territorio. Al paso del tiempo y en las sugerencias legendarias de la tradición oral, los nombres geográficos llegan a identificarse con los lugares, hasta comunicar a los paisajes una emoción musical, algo así como un eco de cosas misteriosas y muy lejanas. La vida no histórica que vivimos, o la confusión lamentable que hacemos a diario entre el progreso y la civilización, ha movido con frecuencia nuestras asambleas a renovar los nombres antiguos de las ciudades de París, que guarda las más admirables telas quichúas, o españoles como el Arqueológico de Madrid, donde su director, mi amable amigo el Sr. Horacio Sentenach, autor de un *Ensayo sobre la América Precolombiana*, asombrábase de que yo, indiano, fuese a pedir noticias sobre las Indias. Mañana iremos por lo mismo a Berlín, a Oxford o a San Petersburgo, siguiendo por el camino del mar la exportación de nuestras huacas, cargadas con la primera civilización que floreció en suelo argentino. Acaso el espíritu americano llegue a encontrar en esas telas, en esos tupos, en esos vasos sacerdotales, un arte larvado de futuros y nuevos elementos decorativos, parecidos a veces a las grecas arquitectónicas, a ratos a las tapicerías orientales. De todos esos desperdicios del tiempo ha de ir haciéndose el espíritu nacional.



marcas por nombres bárbaros o advenedizos, que van tornando abominable el mapa de la nación. Los nombres que obedecen a un propósito de glorificación personal no debieran aplicarse sino a las cosas artificiales o humanas, como una escuela, una institución, una calle, una plaza, y disposiciones legislativas debieran prescribirlo así, en un país como el nuestro, donde el progreso creciente nos prodiga a diario sus bautismos nefandos. Pero las ciudades o las divisiones administrativas de donde han de nacer después adjetivos patronímicos—como de *Chaco*, *chaqueño*—, y con más razón los paisajes y los lugares agrestes, requieren nombres que favorezcan aquella derivación o que no perturben la pura emoción de la naturaleza. Para eso nada como los nombres primitivos e indígenas, que cuando son tradicionales constituyen un signo de persistencia histórica, y que en todo caso guardan una emoción peculiar en su etimología descriptiva, en su son extraño, en su origen a veces misterioso como la naturaleza que designan.

Legislativamente, pues, ha de establecerse: 1.º, que deben restaurarse todos los nombres tradicionales; 2.º, que no pueden ser cambiados en lo sucesivo; 3.º, que los nombres de personas no podrán darse sino a instituciones o sitios urbanos; 4.º, que en las nuevas denominaciones ha de preferirse, para pueblos y áreas agrestes, los nombres tradi-

cionales o susceptibles de derivación. No debe tolerarse ese afán nuestro de glorificaciones más o menos confesables a costa de nuestra tradición histórica.

Como complemento de lo dicho en este capítulo sobre una ley de protección arqueológica que salvaguarde también dentro del territorio patrio los *nombres geográficos tradicionales*, doy a continuación una lista de nombres substituídos en el mapa del país, y otra de nombres nuevos, que demuestran con qué criterio se procede entre nosotros:

<u>Antes.</u>	<u>Ahora.</u>
Floresta,	Vélez Sársfield.
Mar del Plata,	General Pueyrredón.
Mar Chiquita,	Coronel Vidal.
Ajó,	General Levalle.
Miramar,	General Alvarado.
Sauce Corto,	Coronel Suárez.
La Gama,	General Lamadrid.
Oarhué,	Adolfo Alsina.
Fortín Calzén,	Gandolfi.
El Chañar,	General Alvear.
Salado,	General Belgrano.
Santa Rosa (Salta),	General Güemes.
Vecino,	General Guido.
Ancaló,	General Pinto.
Ranchos,	General Paz.
Villa Catalinas,	General Urquiza.
Arbolito,	General Villegas.

Como se ve, para suplantarlos por esa nomenclatura nueva, más parecida a un escalafón militar,

se han suprimido nombres como *Arbolito*, que evoca él solo la desnudez sin árboles de la pampa; *Vecino*, que define en su singular expresivo la proeza de un primer civilizador que se arriesgó en el desierto; sin contar nombres que tenían derecho a ser perdurables por su origen indígena, como *Carhué* y *Ancaló*, o por su belleza sugestiva, como *Floresta* y *Miramar*. En el caso de estos últimos se encontraba el *Azul*, que hubiera sido honrado con un nuevo generalato—(se proyectaba para esa ciudad el nombre de General Rivas)—a no haber sido la oportuna protesta de su vecindario.

Esta forma de civilización empieza a cundir también por provincias, donde no hay sobre tales cuestiones una conciencia que pueda combatir tan deplorables ejemplos. Así en Santiago del Estero, el más americano de nuestros Estados, acaba de proponerse la substitución de *Copo*, *Sumampu* y *Sala-vina* por nombres de personajes locales.

Nada menos explicable que esas renovaciones de nomenclatura en un país desierto y en formación, donde todos los días el ferrocarril echa en torno de sus estaciones más lejanas el fundamento de poblaciones nuevas. Pero en esto las empresas o los intereses particulares imponen su voluntad al Gobierno, y así se explica que el mapa de la nación, cuyo idioma es el castellano, presente en sitios que mañana serán ciudades nombres como los siguientes: Bonnemont, Henry Bell, Borghi, Bossi, Cavour, Coghlan, Claypole, Daireaux, Drabble, Drys-

dale, Dufaur, Duggan, Dussaud, Eigenfeld, Fair, Fisherton, Fiveslille, Frack, Garibaldi, General Baldissera, Glew, Goldney, Gorchs, Gowland, Grumbein, Halsey, Hocker, Holmberg, Humberto I, Hurlingham, Ingeniero White, Carlos Keen, Kennedy, Kirchtou, Kochler, Koslawsky, Krabbe, Labordeboy, Lazzarino, Zlyn, Aaron, Newton (San Pedro B. A.), Paggi, Parish, Reina Elena, Shaw, Silvio Péllico, Soldini, Trelew, Van Praet, Villa Giordano, Villa Rossi, Washington, Wheelwright, Wildersmuth.

Una historia aún por hacerse sobre los pueblos indígenas y los falsos conceptos imperantes acerca de lo que es la civilización inspiran esos nombres, en los cuales no se sabe qué lamentar más, si la desaparición del hermoso nombre primitivo o la imposición de esos bautismos militares y exóticos.

Carecen de sentido estético quienes creen que nuestros nombres pampas, quichúas o guaraníes no tienen belleza y armonía. Nuestra devoción por ciertos nombres extranjeros es vanidad estúpida o ilusión de exotismo. A Víctor Hugo y a Heredia encantaban los nombres españoles, tanto como a nosotros los de una novela d'annunziana.

Cierto profesor irlandés de Cambridge, leyendo una lista de héroes americanos en un manifiesto, echóse de pronto a reír. Como le preguntase el motivo, me contestó: "¡Es que me resulta un brusco descenso eso de pasar de Bolívar, Atahualpa, San Martín, nombres líricos y sonoros, a O'Hig-

*gins*, que es un apellido de aquí, de Irlanda!" Con la misma lógica razonan aquellos compatriotas que no ven la belleza de los nombres indígenas. Todo es cuestión de abandonar ciertos prejuicios, de aprender a amarlos y a comprenderlos. Después de eso, la elaboración literaria propia contribuirá a embellecerlos (1). En el lenguaje universal, *roble*, *mirto*, *laurel*, más que a árboles determinados, corresponden a emociones o valores literarios. Con el tiempo ha de ocurrir la misma cosa con *ombú*,

(1) Un epigrama de Marcial nos demuestra que esta preocupación de creer sin belleza los nombres aborígenes data de antiguo. El poeta español, ya viejo y famoso en Roma, habla vuelto a su Bilibis, donde pasaba una vida de campesino: *acce pit mea, rusticumque fecit*. De allí escribía a Lucius, su paisano celtíbero—*nos celtis genitos et ex iberos*—el Epigrama 55 del libro V, en que le habla de las emociones de la tierra natal. Yo podría transcribirlo de la edición latina de Lemaistre y Dubois, pero prefiero acogerme a la versión de Joaquín Costa, por lo que ésta sugiere en español:

«Lucio, gloria de tu siglo, tú que no permites que el viejo Grayo (el Ebro) ni nuestro Tajo cedan al docto y elocuente Arpi, deja al poeta nacido en las ciudades griegas que cante en sus odas a Tebas o Micenas, a la clarísima Rodas o a los atléticos hijos de Leda, celebrados por la licenciada Esparta; nosotros, hijos de celtíberos, no nos avergoncemos de ensalzar en pulidos versos los nombres más ásperos de nuestra patria... a Bilibis, renombrada por su terrible metal, que supera al de los Chalybes y al de los Nóricos; Platea, con el estrépito de sus forjas de hierro, circundadas por el Jalón, cuyas delgadas pero tranquilas aguas dan a las armas un temple acerado; Tudela y los coros de Rixamar, y los festejos y banquetes de los Carduos; Peterón resplandeciente con sus guir-



*ñandubay, quebracho*, sobre todo con este último, mejor que roble como símbolo de fortaleza, puesto que quiere decir *quiebra-kachas*, pero que, por ahora, no evoca valores estéticos, sino valores económicos, que terminarán por transmutarse en dicha palabra. Tal será, respecto de nuestra nomenclatura aborígen, la obra de nuestra literatura, pues embellecer las palabras es función de los poetas. Oid cómo el fuerte Walt Whitman se complace en repetir nombres de América:

The reed aborigines,

Leaving natural breaths, sounds of rain and winds,  
calls as of birds and animals in the woods, syllabed to us  
for names

Okonee, Koosa, Ottawa, Monongahela, Sauk, Natchez,  
Chattahoochee, Kaqueta, Oronoco, Wabasch, Mianm, Sa-  
ginaw, Chippewa, Oshkosh, Walla-Walla.

Leaving such to the States they melt, they depart,  
charging the water and the land with names.

... *Cargando la tierra y el agua de nombres...*

De todas esas vagas sugerencias fórmase el espíritu nacional. Son ellas las que crean el ambiente

naldas de rosas, y los antiguos teatros nacionales de Rigas, y los hijos de Silos, hábiles en lanzar el ligero venablo, y los lagos de Turgén y Petusia, y las ondas cristalinas de la pequeña Vitonisa; y el encinar sagrado del Baradón, lugar predilecto aun del más indolente paseante, y los campos de la curvada Matinesa, que Manlio labra con sus vigorosos toros. Lector delicado, ¿te mueven a risa estos nombres groseros?

histórico de un pueblo, sin el cual es imposible que ese pueblo tenga una grande historia propia y un arte propio duradero. Armas de la bandera—águila bicefala, sol radiante, solitaria estrella—nombres de los lugares embellecidos por el tiempo—Chipre del Griego, Adriático del Véneto—Granada del Arabe—todo eso forma la patria, y a su vista o su son inflamase aquel espíritu, reanímase aquella historia, y por ellas tiene a veces una estrofa mejor el poema y un ímpetu más el heroísmo.

Refiriéronme en Roma que en 1871, al entrar ya triunfantes los ejércitos de la Unidad, entre el desorden de la hueste que repechaba la colina del Capitolio, adelantó hasta la estatua de Marco Aurelio un joven portaestandarte que conducía la bandera del Reino Nuevo, y corrió a ponerla en brazos del

Ríete cuanto quieras; yo, con ser tan rústicos, los prefiero a Bitunto.» (*Ad Lucium.*)

Después del tiempo y de la elaboración literaria con que la purificara Marcial, esos nombres que le eran familiares nos parecen hermosos: Bílbilis, Riga, Silos, Platea, Manlio, Rixamar, Petusia, Vetonisa, Baradón, Matinesa... Para Marcial, que era poeta, tenían la emoción del paisaje rústico y de la patria. Trabajen, como él, para la posteridad nuestros poetas, y en tierra propia. Desdeñen las modas del día; dejen al griego que cante a su clarísima Rodas, y al compatriota que sonríe díglele con el final del Epigrama:

*Hæc tam rustica, delicate lector,  
Rides nomina? Rideas licebit  
Hæc tam rustica malo, quam bituntum.*

Emperador, que allá, sobre la histórica colina, perpetuaba la gloria del Viejo Reino.

Gestos tan bellos brotan del corazón de la muchedumbre en los sitios propicios a la Historia. El nombre de Roma, el prestigio de Roma, la tradición de Roma era la fuerza política que había traído a los combatientes del Piemonte a Florencia y de Florencia a la Porta Pía; y al repechar el Capitolio, la tradición unía a los hombres de ahora con los de antes, aunque muy poco hubiese de común entre ellos, y el gesto de la bandera transportaba a la muchedumbre itálica en embriaguez de una verdadera eternidad.

## 9

MEDIO siglo de cosmopolitismo en la población, de capitalismo europeo en las empresas, de abdicaciones en el pensamiento político, de enciclopedismo en la escuela oficial y de internacionalismo en la escuela privada, no favorecen, desde luego, la difusión de ideas nacionalistas. Los que a fuerza de ser argentinos, empiezan a sentirse extranjeros en su propia patria, saben que la sonrisa del ironista o los venales argumentos de Flavio serán, como en la transcrita anécdota de Tácito, respuesta inevitable a las evocaciones de Arminio: *Ille*

*fas patriæ, libertatem avitam penetrales Germaniæ deos...*

Pero esta restauración del propio pasado histórico debe hacerse para definir nuestra personalidad y vislumbrar su destino. Restaurar *el espíritu tradicional*, no significa, desde luego, restaurar sus *formas* económicas o políticas o sociales, abolidas por el proceso implacable y lógico de la civilización. No reharemos en el ejército la montonera, ni en el gobierno el caudillismo, ni en las comunicaciones la carreta, ni en las viviendas el rancho, ni en la indumentaria el chiripá, ni en el trato social el odio al "gringo" de pantalón estrecho y cuadriculado. La civilización europea que España nos transmitía, transformóse al contacto de la tierra americana, y el espíritu indígena vistió esas formas que el mismo elaborase. Pintorescas algunas, grotescas otras, ellas caracterizaron un período de nuestra vida, y fueron transitorias como toda faz del progreso, que es movimiento y cambio por definición. Sarmiento y los secuaces que la combatieron y contribuyeron a renovarlas, buscaban sustituir el poncho por el frac, el mate por el té, el caballo por el ferrocarril, trayendo formas propicias a una civilización más alta, pero a una *civilización argentina*. Si no, Sarmiento no habría concebido aquel final profético del discurso a la Bandera, que todos los verdaderos argentinos leen con estremecimiento; ni habría llegado su espíritu profundamente americano a esa comprensión esencial de

nuestros fenómenos, que sintetizó en la fórmula de "Civilización" y "Barbarie", ni habría descrito en su vejez encanecida y combatida aquella última "Visión" nacionalista de los "Conflictos", donde también pidió al pasado la luz profética de la Historia.

Lo que este Informe preconiza es la defensa de ese espíritu, dentro y fuera de la escuela, dado que la educación histórica no se realiza solamente en las aulas, y dado que la Nación se funda, más que en la raza, en la comunidad de tradición, lengua y destino sobre un territorio común.

Si el pueblo argentino prefiere una vocación suicida, si abdica de su personalidad e interrumpe su tradición, y deja de ser lo que secularmente ha sido, legará a la historia el nuevo ejemplo de un pueblo que, como otros, fué indigno de sobrevivir, y al olvidar su pasado renunciara a su propia posteridad.

Algunos objetarán que nada nos anuncia ese destino trágico; pero a éstos les respondemos que, en un futuro más o menos mediato, tal cosa ha de ocurrir si no nos defendemos de las causas de disolución interna que minan la nacionalidad, y de las tentativas que empiezan a atacarla desde lo extranjero. No podemos librarnos a la sola influencia caracterizadora del territorio sobre su habitante, porque es simplemente instintiva; o a los azares de la lenta y nueva formación etnográfica. Confiemos un poco más en el poder de las ideas que cambian



el espíritu de los hombres, y rigen la misteriosa dinámica de las civilizaciones.

Un libro reciente, que debiera ser leído por nuestros estadistas, ha revelado que, fuera de los capitales judíos y británicos, quienes suelen considerarnos como una colonia industrial, en Italia también empiezan a mirarnos como a una colonia italiana (1).

De las inmigraciones que pueden venirnos, es la mejor de todas la italiana. Poco importa que en los Estados Unidos hayan llegado a llamarla *undesirable people*, sobre todo porque es la retardada población meridional la que más emigra. Pero el italiano tiene, para nosotros, el prestigio de su historia: es el mayorazgo de la latinidad a la cual pertenecemos, y muestra aún los restos de una antigua dominación española. Fuera de ese abolengo es para nosotros el que trabaja con amor los campos y da hijos más argentinos, dos características excelentes, cuando necesitamos combatir la centralización urbana y la prolongación en la prole criolla de prejuicios ancestrales, ajenos a nuestra propia nacionalidad: a todo aquel que nazca en territorio argentino, debe educársele para ser un ciudadano argentino.

Mas, la inmigración italiana, a pesar de sus ex-

(1) Vuélvase a leer en el capítulo anterior las transcripciones tomadas al libro de Gonnard sobre la emigración europea a la Argentina, «Colonia italiana sin bandera», como allí se nos denomina.

celencias étnicas, económicas, históricas y sociales, se ha convertido en un peligro, por su cantidad, en enorme desproporción con el escaso núcleo nativo. El día que esa masa de hombres, hasta hoy dispersa, se concierte en movimientos orgánicos de italianidad, como ya se insinúan, promovidos desde Italia por economistas y políticos, una grave crisis se habrá planteado para nosotros. Por medio de una sana educación oficial y de una restringida libertad de enseñanza privada—o prohibición absoluta de escuelas coloniales—, evitemos que la crisis pueda ser más grave y alistar en las filas del antinacionalismo a “criollos” educados en las escuelas de la italianidad. Observemos que ya se habla de convertirnos en un país bilingüe, restringiendo el campo del castellano o haciéndolo a éste compartir su dominio, en detrimento del más significativo de nuestros dones históricos: el idioma, órgano mismo de la tradición.

No olvidemos que si el país ha abierto sus puertas al extranjero ha sido por un doble movimiento de patriotismo y de solidaridad humana: necesitábamos crear económicamente la nacionalidad, cuya conciencia ya existía en tiempos de la Constituyente, y entregar, en generosa compensación, la tierra virgen al trabajo humano. Pero nosotros no abrimos las puertas de la nación al italiano, al francés, al inglés, en su condición de italiano, de francés o de inglés; se las abrimos en calidad de “hombre”, simplemente. Cuando ese hombre que invoca sen-

timientos de solidaridad humana al llamar a nuestras puertas, conviértese, después de haber entrado, en campeón de sus prejuicios políticos de italiano, de francés o de inglés, ese hombre traiciona nuestra hospitalidad. El que labre aquí su fortuna y funde su hogar, no puede ser sino un hombre o un argentino. Pretender convertir la patria que le acoge en colonia de su patria, es traicionarnos y traicionar a sus hijos; es comprometer, en el sentimentalismo absurdo de su destierro sin gloria, e destino de nuestra civilización. No cerraremos nuestros puertos a la inmigración, y menos aún a la inmigración italiana; pero debe afirmarse que el criollo hijo del extranjero le pertenece en absoluto a la escuela oficial, tanto como el de la cepa más antigua, y que ambos deben por igual su esfuerzo al prestigio futuro de la República. Tampoco restringiremos las generosas libertades económicas que los fundadores de la nación ofrecieron al inmigrante; pero si le entregamos el patrimonio territorial para que lo cultive en cambio de la riqueza y la apropiación, no le entreguemos también el patrimonio espiritual que nos legó la Independencia. He aquí la unidad de espíritu que debe rehacer en el pueblo nuestra educación,

## CONCLUSIONES

De lo expuesto en las páginas de este Informe el autor deduce las siguientes conclusiones:

a) Nuestros institutos universitarios deben contribuir al progreso de las investigaciones históricas, según lo hacen universidades, archivos, bibliotecas y círculos especiales en el extranjero.

b) Nuestra enseñanza general de humanidades es un estéril ejercicio mecánico, cuya deficiencia finca, más que en los profesores, en la carencia de material pedagógico y de programas sistemáticos.

c) Nuestra situación de pueblo nuevo y cosmopolita requiere del Estado argentino, hoy más que nunca, el culto de la tradición y la formación de un ambiente histórico nacional.

d) Nuestro curso de humanidades, en la enseñanza general, exige una renovación nacionalista, inspirada en propósitos equivalentes a los que han organizado esas disciplinas en otros países.

Los fundamentos de tales conclusiones se hallan en todo el texto del Informe. En él se hallan también las medidas necesarias para remediar nuestras actuales deficiencias. Fúndanse todas ellas en el concepto moderno de las humanidades, en documentados principios de pedagogía, en necesidades de nuestra formación nacional y en peculiaridades de nuestra posición histórica respecto de civilizaciones más antiguas. Medidas fragmentarias, expuestas en el curso de esta minuciosa exposición, me ha parecido que entresacadas del texto y reunidas en enunciado general, no sólo aclaraban mi pensamiento, sino que compendiaban, en concreción de fruto, el consejo de gobierno que, según el designio ministerial y mi propio sentir, debe ser el coronamiento de labores análogas. Ese plan de medidas, que requiere él solo una larga dedicación ministerial, puede sintetizarse de los siguientes tópicos:

1. Encuesta sobre la idea de "nacionalismo".
2. Encuesta entre los profesores de Historia.
3. Encuesta entre los ex alumnos de Historia Antigua.
4. Congreso pedagógico de Humanidades.
5. Programas sistemáticos de Humanidades.
6. Concurso de textos argentinos.
7. Provisión del material didáctico. (Antología argentina, etc.)
8. Fundación del Museo Histórico de Reproducciones.



9. Condiciones para el Profesorado en Historia.
10. Estudios históricos en la Facultad de Letras.
11. Seminarios de Historia Nacional.
12. Fundación de la Escuela de Historia.
13. Becas para estudios históricos en Alemania y Francia.
14. Viajes de estudio por provincias.
15. Viajes de estudio por España.
16. Ley de protección arqueológica.
17. Conservación de archivos provinciales (nota a los gobernadores).
18. Conservación de nombres geográficos tradicionales.
19. Restauración del folclor nacional.
20. Edición de Actas Capitulares.
21. Reedición de cronistas coloniales.
22. Publicación de los archivos españoles.
23. Publicación de los archivos americanos.
24. Conservación de monumentos nacionales.
25. Cursos populares de Historia Argentina.
26. Pedagogía de las Estatuas.
27. Cátedra libre de Historia del Arte.
28. Exportación prohibida de objetos de valor histórico.
29. Fomento de las investigaciones de historia patria.
30. Restricción de la libertad de Enseñanza.

Y aquí termina este plan, pedagogía de restauración nacionalista por medio de la historia y del neohumanismo. Cada uno de esos tópicos lo enun-

cia sin definirlo, por requerirlo así la brevedad de las conclusiones, y no podrá juzgar de ellos quien no haya leído el texto donde explícitamente los desarrolla. Solamente los números 13, 14 y 15 fluyen del espíritu mismo de esta obra. Si a pesar de su peligroso laconismo a todos los agrego al final, es para mostrar que el copioso volumen no fué de inocua divagación y, en mérito de ello, se le conceda al juzgarlo un poco del tiempo y la meditación que su autor puso para escribirlo.

En su brevedad de resumen, aquello servirá a su vez para evitar que se confunda la hojarasca vana con la fronda que envuelve la rama del fruto. Y si éste resultase para algunos todavía en agraz, aguarden ellos mejor sazón de madurez, pero cuidando, entre su pulpa amarga, el tesoro de eternidad que hay en toda semilla.

Remover el campo de nuestra enseñanza, no sólo con sentimientos, sino con ideas; hacerlas penetrar en la conciencia de los maestros y de las gentes extranjeras y argentinas, trocando su indiferencia o su extravío en convicción y entusiasmo; elaborar nuevos programas técnicamente eficaces y crear para ellos el material didáctico, sin el cual toda reforma sería estéril; dar a la política una orientación que no malogre fuera de las aulas ese trabajo de las aulas, no puede ser la obra de un instante, ni de un decreto, ni de un libro, ni de un hombre, aunque ese hombre fuese ministro encendido de puro fuego patriótico, o fuese un profeta

inspirado que viniera a salvar en el nombre de Dios el espíritu de una raza, y a decirnos como Ezequiel a su pueblo cautivo:

“Y díjome Jehová: Profetiza al espíritu, profetiza, hijo del hombre, y di al espíritu: Espíritu, ven de los cuatro vientos y sopla sobre estos muertos y vivirán.

„Y profeticé como me mandó, y entró espíritu en ellos, y vivieron, y estuvieron sobre sus pies en grande ejército.

„Y díjome: Hijo del hombre, todos esos huesos son la casa de Israel, y he aquí que ellos dicen: Nuestros huesos se secaron y pereció nuestra esperanza.

„Por tanto profetiza, y diles: He aquí que yo abro vuestras sepulturas, pueblo mío, y os traeré a la tierra de Israel. Y pondré mi espíritu en vosotros, y viviréis, y os haré reposar sobre vuestra tierra.”

Ese milagro pudo realizarlo un profeta, en el nombre de Dios, que es el Espíritu de la Historia, cuando los pueblos homogéneos, alucinados, vibrantes, oían la voz de Jehová rugiendo por la boca de sus visionarios. En nuestros tiempos, y en pueblos heterogéneos, escépticos, ironistas, a pesar de que sus caídas aun pueden ser rápidas y tonantes,

sus resurrecciones rara vez alcanzan el brusco movimiento de las tragedias y la alta resonancia de las profecías. Pero el espíritu no ha muerto, y el espíritu de Jehová, que está en la Historia, aun puede, en la visión de sus evocadores y en las iniciaciones docentes de la juventud, abrir sus tumbas, congregar sus manes y redimir un pueblo sobre su tierra.

## INDICE







## ÍNDICE

BREVE HISTORIA DE ESTE LIBRO.....	Pág.	7
-----------------------------------	------	---

### CAPITULO PRIMERO

TEORÍA DE LAS HUMANIDADES MODERNAS.....	Págs.	27-124
---	-------	--------

1. Orígenes épicos de la Historia.—Los modelos clásicos.—La crónica medioeval.—El Renacimiento y el racionalismo.—La «Kulturgeschichte» alemana.—Integración de la Historia: del relato militar y biográfico al estudio de la civilización.—2. Cambios en el espíritu de la Historia.—La Historia no es una ciencia objetiva: es una disciplina crítica.—Refutación a Spencer.—La Historia no es la Moral: es el «laboratorio de la moral».—Opiniones de Lavissee, Fouillée y Monod.—3. Objeto de la Historia en las escuelas.—En qué sentido sirve para sugerir el «patriotismo».—Una nueva teoría de este sentimiento.—Su evolución histórica y moral.—El nacionalismo.—Elementos de la conciencia nacional: la cenestesia territorial, la cenestesia social, la memoria colectiva, la unidad intelectual. Sus equivalentes en la enseñanza: la Geografía, la Moral Cívica, la Historia y el idioma patrio.—4. Fuentes de la Historia: la tradición oral, la tradición escrita, la tradición figurada.—

Elementos del territorio y la lengua integran el contenido de la Historia.—El folclor y el alma nacional.—La adaptación de las «fuentes» a la enseñanza constituye «el material didáctico».—Los museos.—Opiniones del profesor Smith.—El material didáctico es indispensable para la formación del «sentido histórico».—El sentido histórico consiste en la representación imaginativa de la idea de tiempo.—Diferencia que hay entre «el progreso» y la «civilización».—5. Carácter de la Historia en la enseñanza: es el centro de «las humanidades modernas». La cultura física o personal; la cultura científica o universal; la cultura humanista o «nacional».—El problema pedagógico de la Historia implica un problema de moral política.—Sistematización técnica del plan de humanidades.—La historia de un pueblo o el estudio de la civilización, requieren el conocimiento de su territorio, de su idioma y de sus formaciones espirituales: arte, filosofía, religión, etc.—Necesidad de restaurar esta unidad real de la vida en los fines ideales de la cultura.—6. El plan de estudios históricos, sin sacrificar su unidad interna, ha de adaptarse a las siguientes condiciones externas:—dos pedagógicas: el grado de la enseñanza y la capacidad del aula; dos políticas: el criterio de época y las necesidades de cada país.—La conciencia de la patria y de la civilización.—La cuestión del latín y de los pueblos clásicos.—Términos de tales problemas en nuestro país.—Aplicación de la Historia y de las asignaturas afines a la formación de la conciencia nacional.—Ejemplos europeos.—Disgregación individualista de la conciencia histórica en el pueblo argentino.—El mal del medio cosmopolita agravado por la escuela exótica.—El ideal de la nueva generación.—Una anécdota de Tácito, palabras de Arminio a su hermano Flavio.—El nacionalismo de Alberdi.—Las tres preguntas de la Pedagogía.

## CAPITULO SEGUNDO

CRÍTICA DE NUESTRA EDUCACIÓN... Págs. 125-195

1. Los tres períodos de la enseñanza argentina: escuela confesional de los españoles; anarquía que sucedió a la Independencia; esfuerzo constructivo que siguió a la organización.—
2. Caracteres de la enseñanza histórica en esos tres períodos: clásica y dogmática en el primero; nula en el segundo; burocrática, autoritaria, enciclopédica y exótica en el tercero.—
3. El arrasamiento de la barbarie y la tiranía: sus inconvenientes y ventajas.—El Colegio de Mitre.—Plan y «Memoria» de Amadeo Jacques.—Su dictamen en favor de la tradición hispánica.—Lamentable olvido en que cayeron sus opiniones.—
4. Después de 1865 comienzan las reformas inconsultas y el constante ensayismo.—Las reformas legislativas nunca afectaron los estudios, pues en la práctica, maestros y alumnos han estado, durante medio siglo, condenados a la falta de material didáctico y atados a la rutina de los manuales franceses. Ministros que proclamaban ideales nacionalistas y promulgaban planes cosmopolitas.—El intelectualismo bibliográfico y la falta de emoción aborígen son el defecto de nuestra clase gobernante.—La crisis de 1890 y las alarmas de Pellegrini.—El recuerdo de Jena y de Fichte.—La cuestión del latín.—Los reformadores siguen girando en el vacío.—
5. Los planes en vigencia. El ministro González realiza la primera sistematización del plan de humanidades y aplica los resortes técnicos a un ideal argentino.—Cómo el plan no ha afectado las rutinas del aula.—
6. Modificaciones parciales introducidas en el plan de 1905.—El latín, suprimido.—Estado actual de esta cuestión en la enseñanza media.—
7. La enseñanza particular: su obra inmoral y antiargentina en nuestro país.—Necesidad de restringir la libertad de enseñanza.—Diversas clases de escuelas

particulares.—Las escuelas primarias coloniales atacan nuestro patrimonio nacional.—Opiniones de M. Gonnard: *«l'Argentine est une colonie italienne sans drapeau»*.—8. El nacionalismo de Sarmiento.—Estado de nuestra escuela y de nuestro ambiente cívico.—«Caracteres del tiempo presente».—Las nuevas disciplinas.—Necesidad de crear una comunidad de imágenes y emociones argentinas: entre todos las habitantes de la nación.

## CAPITULO TERCERO

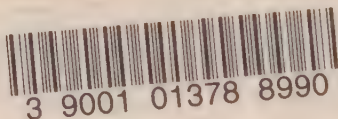
**BASES PARA UN RENACIMIENTO NACIONALISTA...** Págs. 197-350

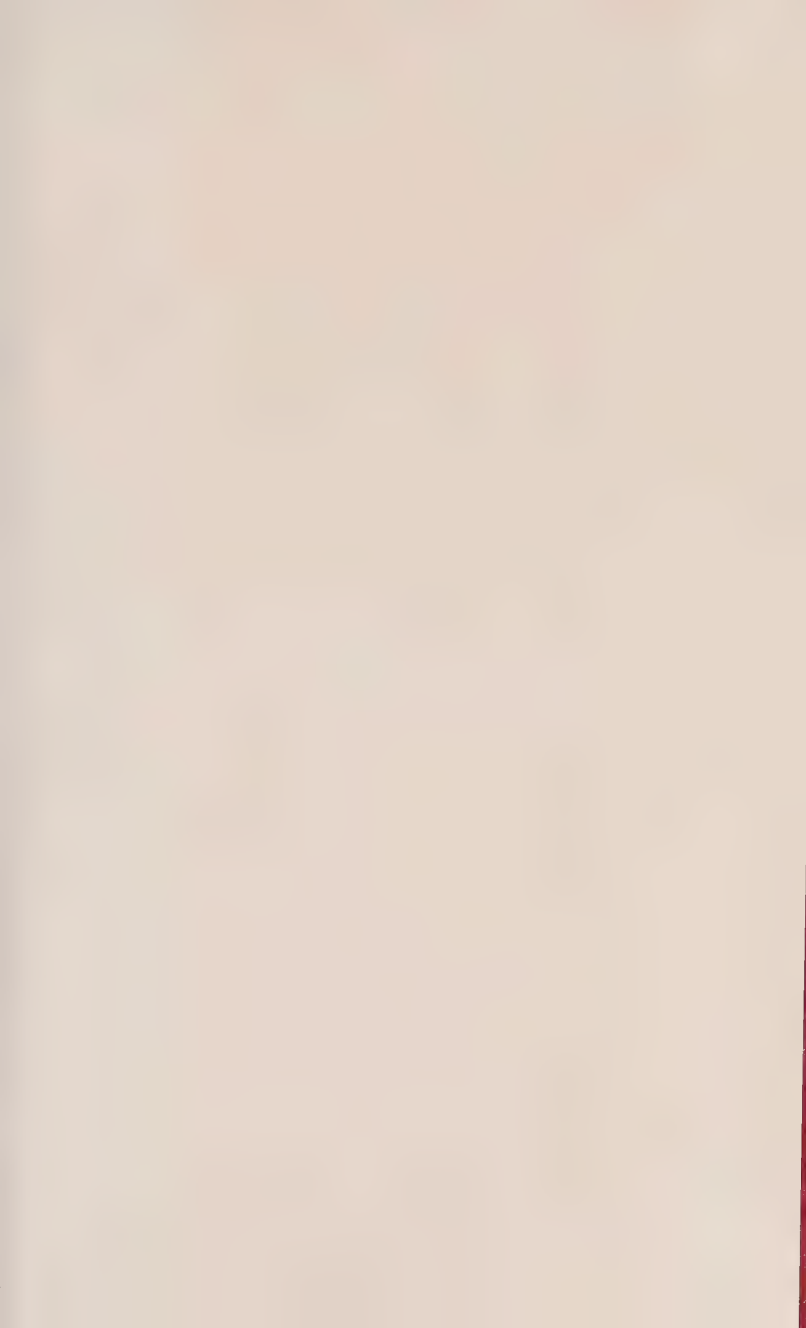
1. La crisis moral de la sociedad argentina tiene su remedio en la educación.—Qué cosas quiere el nacionalismo.—Reacción nacionalista en los centros docentes del país.—Medios de realizar la restauración nacionalista en la enseñanza.—2. Las reformas anteriores han sido legislativas y externas; la nueva deberá ser intelectual e interna.—Sendos principios nacionalistas que han de aplicarse en nuestra enseñanza, según sea primaria, normal, especial, estética, militar, particular o universitaria.—3. Aplicación concreta de estas ideas en la enseñanza secundaria, sin trastornar la duración actual de los estudios, ni el número de las asignaturas, ni la distribución de los horarios.—Curso de Historia: La tradición grecolatina; las nacionalidades europeas; España y América; la Argentina; la civilización contemporánea.—Curso concordante de Geografía.—Curso sistemático de Castellano.—Curso complementario de Filosofía y Moral.—4. La Moral Cívica: su significado. La instrucción cívica es complemento de la historia contemporánea: el suceso actualizado por la sugestión política; el precepto vitalizado por su razón histórica.—La Moral Cívica se diferencia de aquélla en que abarca todas las formas de la



vida social y orienta la vida colectiva.—Es una religión civil. Necesidad de educación moral en nuestro país.—Incapacidad de la Iglesia.—Incapacidad de la Familia.—Necesidad de que la Escuela pública evangelice el ciudadano.—Qué disciplinas conviene adoptar.—Núcleos espirituales de donde emanan esas disciplinas en Inglaterra, Francia y Alemania.—Plan de Moral Cívica: del nacionalismo al individualismo religioso.—5. Necesidad de dar una coordinación ideal a todo el sistema. La enseñanza primaria: los planes enciclopédicos y el ambiente cosmopolita.—Reacción nacionalista de la actual presidencia del Consejo.—«La escuela argentina» en Buenos Aires.—«La escuela argentina» en las fronteras.—6. Necesidad de crear «ambiente histórico». El ambiente histórico se crea por «el sentido histórico», y éste a su vez se forma por «el material didáctico».—Nuestra posición peculiar respecto del material didáctico para la Historia Universal y para la Historia Argentina.—Fundación de un Museo de Arte y reproducciones históricas.—Provisión de textos elaborados de acuerdo con nuestras necesidades.—«Cartillas históricas».—Publicidad de las «Fuentes».—Archivo de Simancas.—Archivo de Sevilla. Archivos Americanos.—Los Archivistas.—Nuevas Historias. Nuevos Compendios.—Libros complementarios.—«La Antología Argentina».—7. Función que le corresponderá a la Facultad de Letras en la restauración nacionalista.—Ampliación e integración de sus funciones científicas.—La escuela de Historia.—8. Inocuidad de toda reforma escolar que no sea vitalizada por la formación del ambiente histórico.—La vida «no histórica»: una parábola de Nietzsche.—«El sentimiento de la veneración».—Contradicciones actuales: La obra cívica de la escuela contrarrestada por el espectáculo de la calle: La bandera nacional y el culto de las banderas exóticas; el idioma nacional y la corrupción cosmopolita; los monumentos nacionales y la demolición modernizante; la tradición nacional y la consagración de los héroes extranjeros.—La pedagogía de las estatuas.—Contra las estatuas de Garibaldi y Mazzini.—Otros elementos de ambiente histórico.—Leyes de protección ar-

queológica.—Necesidad de prohibir la exportación de tesoros históricos.—Necesidad de conservar los nombres geográficos tradicionales.—Sugestiones del ambiente histórico.—Una anécdota de la unidad italiana: el símbolo de la tercera Roma.  
9. Verdadero sentido de esta propaganda.—El espíritu tradicional no impide la renovación de formas progresivas.—El nacionalismo no pide ninguna modificación en las condiciones jurídicas y económicas del inmigrante.—El nacionalismo quiere defender la escuela patria de toda influencia «desargentinizante».—El nacionalismo afirma que, en materia de educación primaria, el hijo del inmigrante le pertenece al Estado argentino.—Posición del nacionalismo ante al cosmopolitismo y las colonias extranjeras.—Palabras de Ezequiel.—La fuerza religiosa de la Historia.—Resurrección del alma antigua.













**BARCODE  
INSIDE**

